

Mit Schulbüchern Geschichte vermitteln

Didaktische Konzeptionen in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern, 1870–1990

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Helene Mühlestein

Angenommen im Frühjahrssemester 2017
auf Antrag der Promotionskommission:
Prof. Dr. Lucien Criblez (hauptverantwortliche Betreuungsperson)
Prof. Dr. Béatrice Ziegler

Zürich, 2017

Abstracts

Die Dissertation untersuchte fachdidaktische Konzepte in Schulbüchern für den Geschichtsunterricht. Analysiert wurden Inhalte und Entstehungszusammenhänge von Schweizer Geschichtslehrmitteln der Sekundarstufe I, die der jeweilige Erziehungsrat in den Kantonen Aargau, Schwyz und Zürich zwischen 1870 und 1990 für obligatorisch erklärte. Die Untersuchung zeigt, dass fachdidaktische Konzeptionen das Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen politischer Steuerung, pädagogischem Sachverständnis und fachwissenschaftlicher Expertise darstellten. Diese Aushandlungsprozesse zeigen sich darin, dass die analysierten Schulbücher in ihrer fachdidaktischen Ausprägung zwischen Stabilität und Wandel oszillierten. So wurden zum einen didaktische Ansätze wie Personalisierung, d.h. die Fokussierung auf die Geschichte «grosser» Persönlichkeiten, über Jahrzehnte hinweg postuliert, aber auch die konfessionelle Dimension blieb in der Schweiz bis weit in das 20. Jahrhundert hinein wirkmächtig für die Ausgestaltung von Schulbüchern. Zum anderen führten politische Diskussionen sowie pädagogische und fachwissenschaftliche Neuerungen laufend zu Anpassungen und neuen Vermittlungskonzepten, welche in anderen Bereichen wiederum die Schulbücher veränderten. Wurde beispielsweise im ausgehenden 19. Jahrhundert die Welt- und Schweizergeschichte in unterschiedlichen Schulbüchern behandelt, so strebte man im 20. Jahrhundert eine Verbindung der beiden Bereiche an.

This doctoral thesis analyses didactical concepts in history textbooks. Therefore, the research focused on mandatory history textbooks from the three Swiss cantons Aargau, Schwyz and Zurich dating from 1870 to 1990. Furthermore, it also looked at data reflecting the political processes dealing with the composition and implementation of textbooks.

Didactical concepts in textbooks were the result of many negotiations between representatives of politics, pedagogy and history. It has also become apparent that history textbooks oscillate between stability and change. For instance, the relevance of famous persons for history teaching or of religious denomination remained important for many decades. At the same time, textbooks experienced some change in other fields. For instance, the unification of national and global history in the same volume replaced separate textbooks.

Inhalt

Einleitung.....	5
I Theoretische und methodische Grundlagen	14
1 Theoretische Überlegungen	14
1.1 Geschichtsdidaktische Aspekte des Schulbuchs	14
1.2 Das Schulbuch als Teil des Curriculums	19
1.3 Das Schulbuch als Geschichtsschreibung	22
2 Das Quellenkorpus	26
2.1 Allgemeine Informationen	26
2.2 Schulbücher des Kantons Aargau	28
2.3 Schulbücher des Kantons Schwyz	32
2.4 Schulbücher des Kantons Zürich	34
2.5 Fazit.....	37
3 Methodische Überlegungen	38
II Debatten um Konzeptionen: Schulbücher und ihr Entstehungskontext.....	42
1 1870–1900: Wissenschaftsorientierung in der Schweizer Geschichte	43
1.1 Die Schulbuchsituation, 1870–1900	43
1.2 Die Autoren und ihre didaktischen Konzepte	47
1.3 Im Dienste der Nation	54
1.4 Fazit.....	57
2 1900 –1970: Reformen im Schulbuchwesen	58
2.1 Die Schulbuchsituation, 1900–1970	58
2.2 Reformorientierter Unterricht	62
2.3 Die Zeit der Wettbewerbe	69
2.4 Zwischen Welt- und Schweizergeschichte	76
2.5 Fazit.....	85
3 1870–1970: Stabile Konzepte	86
3.1 Schulbuchkonzeption.....	87
3.2 Personalisierung	94
3.3 Kulturgeschichte	100
3.4 Konfession	107
3.5 Fazit.....	115
4 1970–1990: Lernen mit historischen Materialien	116
4.1 Die Schulbuchsituation, 1970–1990	116

4.2 Neue Zugänge zum Fach Geschichte.....	123
4.3 Fazit.....	133
III Die didaktischen Konzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulbüchern	135
1 Darstellungsprinzipien in Schulgeschichtsbüchern	136
1.1 Themenbereich «Reformation»	136
1.2 Themenbereich «Industrialisierung»	143
1.3 Fazit.....	148
2 Erzählstrukturen	149
2.1 Politik- versus Kulturgeschichte	149
2.2 Anschaulichkeit.....	161
2.3 Fazit.....	172
3 Didaktische Gestaltungsweisen	173
3.1 Von weltgeschichtlichen Ereignissen und schweizerischen Besonderheiten	173
3.2 Von Reformatoren und Industriekönigen	182
3.3 Selbsttätigkeit.....	193
3.4 Fazit.....	203
IV Resümee.....	205
1 Andauernde Wandlungsprozesse – Kulminationspunkte um 1900, 1950 und 1970	206
2 Schulbücher und ihre Referenzsysteme – Gründe für Neuerungen.....	208
3 Relevante Durchsetzungsmacht – beteiligte Akteure	210
4 Didaktische Prinzipien – Gestaltungsmittel für Geschichtserzählungen	212
5 Ausblick	214
V Bibliographie	216
1 Quellen.....	216
1.1 Ungedruckte Quellen	216
1.2 Gedruckte Quellen	216
2 Darstellungen	225
3 Abbildungsverzeichnis.....	248
VI Anhang	249
Anhang 1: Alphabetisches Verzeichnis der Autoren mit Kurzbiographie.....	249
Anhang 2: Projektorientiertes Analyseraster der Qualitativen Inhaltsanalyse	251
Anhang 3: Synthetisierendes Kategoriensystem.....	252

Einleitung

«Zeitreise», «Gesellschaften im Wandel» oder «Durchblick» heissen die neuen Schweizer Schulbücher für den Geschichtsunterricht, die 2017 für die Oberstufe der Volksschule im Erscheinen begriffen sind. Die neuen Lehrbücher bedeuten für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I einen Generationenwechsel im Bereich der Lehrmittel. Dass dieser gerade 2017 aktuell ist, hängt mit der Einführung des Lehrplans 21 in der Schweiz zusammen, der den kompetenzorientierten Unterricht in der Volksschule ins Zentrum rückt.¹ Kompetenzorientiertes Lernen gilt als modernes Konzept im Bildungswesen, das auf den Erwerb von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet ist und den Schülerinnen und Schülern erlauben soll, vielfältige Probleme zu lösen.² Die Anpassung der Lehrmittel ist eine Folge dieser Neuausrichtung der Lehrpläne. Doch die neue Generation von Lehrmitteln wird dem traditionellen Begriff «Schulbuch» nur noch teilweise gerecht, da sie nicht nur den kompetenzorientierten Unterricht in ihrer Konzeption berücksichtigen, sondern auch auf vielseitige Darstellungsweisen zurückgreifen. Längst bestehen sie aus mehr als einem gedruckten Buch für die Schülerinnen und Schüler. Neben dem Schülerbuch gehören auch Online-Plattformen mit Zusatzmaterialien und weiteren Arbeitsmöglichkeiten zur Grundausrüstung eines Geschichtslehrmittels.³

Der Blick in die neue Generation der Schweizer Schulbücher für den Geschichtsunterricht macht deutlich, dass Lehrmittel sich im Laufe der Zeit verändern. Ausgangspunkt für die neue Lehrmittelgeneration sind aktuelle pädagogische Strömungen und damit verbunden auch politische Steuerungsinstrumente wie neue Lehrpläne. Die Schulbücher werden angepasst und auch in ihrer Darstellung modernisiert und bleiben damit populäre Unterrichtsmittel.

Das Schulbuch war schon Mitte des 19. Jahrhunderts nicht mehr aus dem Geschichtsunterricht wegzudenken. In vielen Kantonen wurden seit dieser Zeit durch die kantonalen Erziehungsräte spezifische Schulbücher für den Geschichtsunterricht für obligatorisch erklärt. Das heisst, der jeweilige Kanton gab und gibt verbindlich vor, welche Schulbücher im Unterricht benutzt werden müssten.⁴ Damit erhielt und erhält das Schulbuch eine politische Steuerungsfunktion und spielt bis in die Gegenwart eine zentrale Rolle als

¹ Siehe auch: <http://www.lehrplan.ch/> [abgerufen, 23.05.2017].

² Arnold / Lindner-Müller: Kompetenz, 229–231.

³ Informationen zu den neuen Lehrmitteln unter: «Zeitreise»:

<https://www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/zeitreise/> [abgerufen, 27. Mai 2017]; «Gesellschaften im Wandel»

<http://www.lmvz.ch/zukunft/gesellschaften-im-wandel/> [abgerufen, 27. Mai 2017]; «Durchblick»:

<https://www.lehrmittelzentrale.ch/search?q=durchblick> [abgerufen, 25. September 2017]; Vgl. zur Konzeption aktueller Lehrmittel auch: Appius / Nägeli: Lehrmittel – mehr als Schulbücher.

⁴ Ob obligatorische Bücher dann auch tatsächlich flächendeckend benutzt wurden, ist wiederum eine andere Frage. Vgl. dazu auch: Mühlestein: Zwischen Reformanspruch und Praxis, 109.

Unterrichtsmedium in der schulischen Geschichtsvermittlung. In den Lehrmitteln manifestieren sich normative Ideale von historischem Lehren und Lernen in einem bestimmten soziokulturellen Raum.⁵ Ausgangspunkt für diese Entwicklungen war die politisch motivierte Bildungsoffensive reformorientierter Kräfte in den 1830er-Jahren, die eine Verbesserung des Bildungsniveaus der breiten Bevölkerung zum Ziel hatte. Als Folge dieser Bestrebungen wurden in den darauffolgenden Jahrzehnten viele Strukturen der Volksschule gesetzlich abgesichert und institutionelle Organisationen ausgebaut.⁶

In dieser Untersuchung soll es darum gehen, historisch nach dem Wandel von Schulbüchern zu fragen und zu klären, welche Faktoren, Normen und Veränderungen Schulbücher seit dem 19. Jahrhundert unterworfen waren.⁷ Tröhler / Oelkers empfehlen für eine aussagekräftige Untersuchung der normativen Eigenarten von Lehrmitteln und ihrer Veränderung eine Analyse in einer «longue durée», wobei wirtschaftlich und kulturell unterschiedliche geopolitische Räume in die Untersuchung einbezogen werden sollen. Weiter unterscheiden die Autoren zwischen privater und staatlicher Lehrmittelproduktion.⁸ Das Konzept der «langen Dauer», das von Braudel respektive von der Schule der «Annales» geprägt wurde, bezeichnet die Untersuchung einer Zeitstruktur, die mehr als hundert Jahre einnimmt und sich auf langsame Veränderungsprozesse von Strukturen und kulturellen Praktiken fokussiert.⁹ Für diese Studie, die staatliche Lehrmittel für den Geschichtsunterricht und ihren Vermittlungsanspruch zwischen 1870 und 1990 in den Fokus rückt, ist die Frage bedeutsam, wie Schulbücher Geschichte kommunizieren respektive historisches Lehren und Lernen prägen wollen. Um diese Frage zu beantworten, müssen sowohl didaktische Konzepte, deren Wandlung als auch die Darstellung von Geschichte im Schulbuch analysiert werden. Auch muss die Frage geklärt werden, welche Akteure mit welchen Steuerungsfunktionen die Gestaltung der Schulbücher mitbestimmen. Ebenso notwendig sind Erkundungen, wie Schulbücher zwischen fachwissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen und politischen Einflüssen oszillieren.

Die Untersuchung berücksichtigt Schulbücher der Sekundarstufe I aus den Kantonen Aargau, Schwyz und Zürich, die zwischen 1870 und 1990 für obligatorisch erklärt wurden. Die

⁵ Die hier untersuchten Lehrmittel beziehen sich auf Geschichtsvermittlung. Das heisst nicht zwingend, dass auch das Schulfach unter dem Namen «Geschichte» lief. Seit dem 19. Jahrhundert gab es immer wieder Ansätze von Fächerverbünden wie «Realien» etc. Vgl. Manz: Genese und Entwicklung der Realienfächer.

⁶ Criblez, Hofstetter, Magnin: Einleitung, 19; Grunder: Schulwesen.

⁷ Diese Arbeit entstand im Rahmen eines Sinergia-Projektes des Schweizerischen Nationalfonds. Das Projekt «Die gesellschaftliche Konstruktion schulischen Wissens – Zur Transformation des schulischen Wissenskorpus und dessen bildungspolitischer Konstruktionsprinzipien seit 1830 (Kurztitel: Transformation schulischen Wissens seit 1830)» stand unter der Leitung von Prof. Dr. Lucien Criblez vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich. Die Projektnummer lautet: 141826.

⁸ Tröhler / Oelkers: Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems, 98–101.

⁹ Braudel: Geschichte und Sozialwissenschaften, 51–61; Raphael: Longue durée, 202–204.

Sekundarstufe I umfasst weiterführende Schultypen in den drei Kantonen, die an eine elementare Grundbildung anschliessen.¹⁰ 1870 stellt den Ausgangspunkt der Untersuchung dar, da zu diesem Zeitpunkt in den drei gewählten Kantonen die Lehrmittelsituation für den Geschichtsunterricht auf der Oberstufe neu organisiert wurde.¹¹ Das Ende des Untersuchungszeitraumes wird auf 1990 gesetzt, da zu diesem Zeitpunkt alle Schulbücher der Lehrmittelgeneration für den Geschichtsunterricht nach 1970 erschienen oder zum ersten Mal vollständig überarbeitet worden sind.¹² Zugleich wurde in den 1970er- und 1980er-Jahren das Obligatorium für Schulbücher in einem Teil der Kantone aufgehoben.¹³ Einige der damals entstandenen Lehrmittel wiederum sind bis heute in Gebrauch und werden erst durch die neue Lehrmittelgeneration der Kompetenzorientierung abgelöst werden.¹⁴

Da Schule in der Schweiz kantonal organisiert ist, stellt sich immer die Frage, welche Kantone konkret wofür und mit welcher Begründung als Beispiele herangezogen werden.¹⁵ Als «traditionelle» Kategorien der Schweizer Schulgeschichte gelten Religion, der Gegensatz Stadt-Land sowie Sprache. Dieser Logik folgt auch die hier getroffene Auswahl, wobei sich der Untersuchungsraum nur auf deutschsprachige Kantone bezieht.¹⁶ Die Kantone Aargau, Zürich und Schwyz stellen unterschiedliche soziokulturelle Räume dar. Sie sind geopolitisch durch die Kantonsgrenzen markiert und beinhalten eigenständige wirtschaftliche und kulturelle Strukturen. Die in den Kantonen staatlich verordneten Lehrmittel können also als Konsens bezüglich Geschichtsvermittlung und Geschichtsinhalte für den jeweiligen geopolitischen Raum verstanden werden. Kulturell unterscheiden sich die Untersuchungskantone vor allem in der konfessionellen Frage, die sich gerade im 19. Jahrhundert auch auf politische Entscheidungen auswirkte. Vor der Bundesstaatsgründung 1848 spitzte sich der Konflikt, der in seinen Grundlagen auch als Konflikt um die Vorherrschaft staatlicher beziehungsweise kirchlicher Bereiche gesehen werden kann, zwischen liberalen Kantonen wie Zürich und katholisch-konservativen Kantonen wie Schwyz bis zum Bürgerkrieg zu.¹⁷

¹⁰ Zu den Schultypen der Sekundarstufe I in den Untersuchungskantonen vgl. Teil I, Kap. 3 (Das Quellenkorpus).

¹¹ Vgl. Teil II, Kap. 1.1 (Schulbuchsituation, 1870–1900).

¹² Vgl. Teil II, Kap. 4.1 (Schulbuchsituation, 1970–1990).

¹³ Vgl. Teil I, Kap. 3 (Das Quellenkorpus).

¹⁴ Bis vor einigen Jahren im Kanton Zürich noch immer obligatorisch erklärt war: Meyer / Schneebeli: Durch Geschichte zur Gegenwart. Nachweis in: VZ ZH: Verzeichnis der obligatorischen und zugelassenen Lehrmittel im Kanton Zürich. Sekundarstufe 1, Ausgabe 2012/2013.

¹⁵ Zur Bildungshoheit der Kantone: Grunder: Schulwesen.

¹⁶ Die Auswahl der Kantone folgt dem Nationalfondsprojekt «Transformation schulischen Wissens seit 1830», in dessen Rahmen diese Studie entstand (vgl. Fussnote 7).

¹⁷ Vgl. Herrmann: Zwischen Angst und Hoffnung, 407–417.

Zürich ist seit der Reformation stark reformiert ausgerichtet. Selbst nach der verfassungsrechtlich eingeführten Religionsfreiheit von 1830 behielt die reformierte Landeskirche ihre privilegierte Stellung bei. Erst seit den 1960er-Jahren verliert die reformierte Prägung des Kantons durch Säkularisierungstendenzen ihre Bedeutung. Auch die reformierte Bevölkerung nahm sukzessive ab. Waren 1960 noch 65.7% der Bevölkerung reformiert, so waren es 2010 nur noch 34.5%.¹⁸ Im Kanton Schwyz dagegen betrug noch 1950 der Anteil der katholischen Bevölkerung 93% und Alltag und Gesellschaft waren katholisch geprägt. Diese katholische Prägung zeigt sich beispielsweise durch zahlreiche Feiertage mit Prozessionen bis in die Gegenwart.¹⁹ Im Unterschied zu den Kantonen Schwyz und Zürich, die beide eine starke konfessionelle Prägung aufwiesen, ist der Kanton Aargau seit seiner Gründung konfessionell gemischt. Dies manifestierte sich bis in die 1960er-Jahre in kulturkämpferischen Abgrenzungsmechanismen zwischen Katholiken und Reformierten.²⁰

In wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Hinsicht prägte im Untersuchungszeitraum der Unterschied zwischen Stadt und Land die drei Kantone. Im Kanton Zürich dominierte die gleich benannte Kantonshauptstadt, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur grössten Stadt der Schweiz aufstieg. Bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert lebten 30% der Bevölkerung in der Stadt. Durch Eingemeindungen stieg dieser Anteil um 1950 sogar kurzfristig auf über 50%.²¹ Wirtschaftlich überwog in Zürich die Industrie. Zwischen 1860 und 1960 waren mehr als die Hälfte aller Arbeitnehmer im industriellen Sektor tätig. Danach entwickelte sich der Dienstleistungssektor stärker. Die Landwirtschaft spielte nach 1900 kaum mehr eine Rolle.²² Der Kanton Schwyz stellte das Gegenstück zum Kanton Zürich dar. Im ländlich geprägten Kanton war die Landwirtschaft bis nach dem Zweiten Weltkrieg von grossem Belang, auch wenn ab 1900 der industrielle Sektor durch die Textilindustrie stark zunahm. Nach 1960 wurde ebenfalls der Dienstleistungssektor zum wichtigsten Bereich.²³ Der Kanton Aargau nimmt auch in diesen Bereichen eine Zwischenposition ein: So gab es weder Ballungsgebiete, die mit der Stadt Zürich vergleichbar waren, noch eine so eindeutig ländliche Struktur wie im Kanton Schwyz. Noch 1888 wohnten nur gerade 15% der Bevölkerung in den zwölf mittelalterlichen Kleinstädten. Erst die Industrialisierung im späten 19. Jahrhundert und noch stärker die wirtschaftliche Hochkonjunktur nach dem Zweiten Weltkrieg führten zu einem Bevölkerungswachstum durch Zuwanderung und liessen im

¹⁸ König: Zürich (Kanton); Vgl. zur kirchlichen Parität im Kanton Aargau auch Teil II, Kap. 3.4 (Konfession).

¹⁹ Horat: Schwyz (Kanton).

²⁰ Staehelin: Aargau; Vgl. auch Altermatt: Der Weg der Schweizer Katholiken ins Ghetto; Vgl. auch Altermatt: Katholizismus und Moderne.

²¹ König: Zürich (Kanton).

²² Ebd.

²³ Horat: Schwyz (Kanton).

Kanton Aargau kleinere Ballungszentren entstehen.²⁴ Auch wirtschaftlich ist der Kanton Aargau in einer Zwischenposition zwischen Zürich und Schwyz. Der landwirtschaftliche Sektor stellte über lange Zeit deutlich mehr Arbeitsplätze als im Kanton Zürich, war aber trotzdem kleiner als im Kanton Schwyz. Die Industrie war differenzierter als im Kanton Schwyz. Die Textilindustrie war seit dem frühen 19. Jahrhundert präsent, wurde jedoch nach 1890 von der Metall- und Maschinenindustrie überholt. Die Industrie im Kanton Aargau blieb lange Zeit der stärkste Sektor, erst ab 1990 stieg der Anteil der Beschäftigten im Dienstleistungssektor auf über 50% an.²⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Kanton Schwyz im Untersuchungszeitraum katholisch, ländlich und durch wenig Industrie geprägt war, während der Kanton Zürich reformiert, tendenziell städtisch und stark industrialisiert ausgerichtet war. Der Kanton Aargau nimmt eine Zwischenposition ein: Konfessionell spielen sowohl die katholische wie auch die reformierte Kirche eine Rolle. Wirtschaftlich gesehen hat die Landwirtschaft lange Zeit einen hohen Anteil an Beschäftigten, die Industrie ist stark vertreten und wird erst spät durch den tertiären Sektor abgelöst.

Rohlfes definiert das Schulbuch nicht nur als das älteste, sondern auch als das wichtigste Produkt für die Ausgestaltung des Geschichtsunterrichts.²⁶ Dabei geht er davon aus, dass gerade Modernisierungsschübe, die für laufende Veränderungen im Schulbuch sorgen, zu seiner anhaltenden Beliebtheit beitragen, da es sich neuen Entwicklungen anpasst.²⁷ Ebenso wenig darf die Rolle neuer Schulbücher für den Unterricht unterschätzt werden. Denn der Lehrplan ist für die Gestaltung der konkreten Lektionen nur beschränkt wirksam, oft wirken die Lehrmittel wie ein Ersatzlehrplan. Schulbücher sind zwar – und dies gilt auch für die neuen kompetenzorientierten Schulbücher – als Umsetzungen respektive Ausformulierungen von Lehrplänen gedacht, doch wird der Lehrplan sowohl in der Schulbuchproduktion als auch im Schulbuchgebrauch individuell interpretiert, präzisiert und weiterentwickelt.²⁸ Schliesslich wird mit dem Schulbuch direkt im Unterricht gearbeitet, es bestimmt dadurch die Gestaltung schulischer Inhalte massgeblich mit.²⁹

Diese Funktion in der Mitgestaltung des Unterrichts weist dem Schulbuch einen klaren Vermittlungsanspruch zu. Wiater definiert das Schulbuch in diesem Zusammenhang als Lern- und Arbeitsmittel, das spezifisch für den Unterricht konzipiert wurde. Er sieht es als ein

²⁴ Staehelin: Aargau.

²⁵ Ebd.

²⁶ Schulbuch und Lehrmittel werden in dieser Untersuchung als Synonyme verwendet.

²⁷ Rohlfes: Schulgeschichtsbücher, 460.

²⁸ Wiater: Lehrplan und Schulbuch, 41; Vgl. auch Künzli / Bähr / Fries (et al.): Lehrplanarbeit.

²⁹ Ebd., 51; Venetzký: Textbooks in School and Society, 437.

didaktisches Medium – meist in Buchform –, das zur Konzeption, Unterstützung und Evaluation von schulischen Lernprozessen eingesetzt werden kann.³⁰

Das Schulbuch ist aber nie nur ein Produkt didaktischer Überlegungen, sondern steht zwischen Wissenschaft, Pädagogik und Politik. In der Schulbuchforschung müssen diese Faktoren im Hinblick auf Entwicklung, Verwendung und Wirkung der Lehrmittel berücksichtigt werden.³¹

Die Inhalte der Schulbücher geben nur beschränkt Auskunft zu didaktischen Konzepten, da sie oft nur implizit vorhanden sind. Auch unterschiedliche Einflussfaktoren, die das Schulbuch in seinem Entstehungsprozess prägen, sieht man im Schulbuch selbst kaum abgebildet. Aus diesem Grund werden in dieser Studie neben den Schulbüchern weitere Quellenmaterialien herbeigezogen, die Auskunft zu den Entstehungszusammenhängen der Lehrmittel geben können. Es sind dies Akten von beteiligten Akteuren zu einzelnen Lehrmitteln, Artikel zu den Schulbüchern in Lehrerzeitschriften sowie Lehrpläne. Indem in dieser Untersuchung in einem ersten Schritt die Debatten, die zu den Schulbüchern geführt wurden, analytisch aus den Materialien der Entstehungszusammenhänge erschlossen werden, kann in einem weiteren Schritt untersucht werden, wie sich die Konzepte in den Lehrmitteln selbst auswirken.

Der Niederschlag der diskutierten Vermittlungskonzepte wird in den Schulbüchern exemplarisch an den zwei Themenbereichen «Reformation» und «Industrialisierung» analysiert. Sie unterscheiden sich in vielen Bereichen und wurden aus folgenden Gründen gewählt: Sie sind zum einen kulturelle Abbilder der Untersuchungskantone, die sowohl Fragen der Konfession als auch industrielle Entwicklungen behandeln. Zum anderen ist der Themenbereich «Reformation» ein klassischer Schulbuchinhalt, den man seit dem 19. Jahrhundert in allen Schulbüchern findet, während der Themenbereich «Industrialisierung» sich durch historische Entwicklungen und fachwissenschaftliche Diskurse erst im Untersuchungszeitraum ausdifferenziert. Man kann annehmen, dass die beiden Themenbereiche soziokulturelle Eigenschaften der Kantone aufnehmen und Unterschiede deutlich machen. Zudem zeigen sich gerade durch den Gegensatz zwischen traditionellem und neuem Thema in der Darstellung allenfalls auch Einwirkungen von wissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen und politischen Diskussionen.

Die vorliegende Arbeit schliesst mit der Fokussierung auf eine «longue durée», die sich auf Schweizer Schulgeschichtsbücher der Sekundarstufe I für das späte 19. und das 20.

³⁰ Wiater: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 12.

³¹ Ebd., 12; Siehe auch Höhne: Schulbuchwissen, 80; Vgl. zur Definition von Schulbüchern auch: Plückhahn: Schulbücher, 131f.

Jahrhundert bezieht, eine Forschungslücke. In ihrer Konzeption lässt sich diese Forschungsarbeit in verschiedenen Wissenschaftsgebieten verorten. Sie bietet sowohl einen Beitrag zur historischen Schulbuchforschung als auch zur (historischen) Fach- respektive Geschichtsdidaktik. Insbesondere verortet sich die Studie aber in der historischen Untersuchung des Geschichtsunterrichtes in der Schweiz. Es existiert bis anhin weder eine Studie, die Schweizer Schulbücher über den Zeitraum vom späten 19. Jahrhundert über fast das gesamte 20. Jahrhundert hinweg untersucht, noch wurde in einer solchen «longue durée»-Analyse spezifisch nach Vermittlungsprozessen gefragt und damit explizit eine didaktische Perspektive eingenommen. Die Untersuchung setzt zudem durch den kombinierten Einbezug von Schulbüchern und Materialien zu den Entstehungszusammenhängen sowie der Frage nach didaktischen Konzepten und deren Umsetzung in den Lehrmitteln neue Akzente in der Schulbuchforschung.

Im Bereich der historischen Schulbuchforschung sind Fragestellungen mit einer didaktischen Perspektive im Allgemeinen eher selten. Auch die Verbindung von Entstehungskontexten und inhaltlichen Fragestellungen ist kaum vorhanden. Schulbücher für den Geschichtsunterricht sind insbesondere als Quellen für die Untersuchung von (nationalen) Identitätskonstruktionen beliebt.³² Im gesamten deutschsprachigen Raum weist am ehesten die Publikation von Biener aus dem Jahr 2011, der die Kreuzzüge in bayrischen Lehrplänen und Schulbüchern des 20. und 21. Jahrhunderts untersuchte, Ähnlichkeit mit dieser Untersuchung auf.³³ Durch die Einbindung der Lehrpläne berücksichtigte er auch einen gewissen Kontext der Schulbücher. Ausserdem blieb die Analyse nicht auf Geschichtsbilder beschränkt, sondern bezog auch fachdidaktische Aspekte wie Schulbuchaufgaben mit ein.³⁴ Der im Folgenden dargestellte Forschungsstand konzentriert sich hauptsächlich auf Studien zu Schweizer Schulbüchern für den Geschichtsunterricht. In diesem Forschungsbereich sind zwei Werke anzuführen, die ebenfalls Kontextmaterialien und Schulbücher miteinander verknüpften, die didaktische Perspektive aber kaum oder nur beiläufig berücksichtigten: Scandola verfasste in den 1980er-Jahren eine Dissertation zur Geschichte des Geschichtsunterrichts an der Primarschule im Kanton Bern. Er untersuchte dabei Ansprüche und Erwartungen von politischen Behörden und schulischen Fachleuten zum Geschichtsunterricht. Seine Studie war ebenfalls als

³² Fuchs / Niehaus / Stoletzki: Das Schulbuch in der Forschung, 31–36.

³³ Für den englischsprachigen Raum ist insbesondere die Studie von William E. Marsden zu Schulbüchern für den Geographie- und Geschichtsunterricht zu nennen. Diese weist zwar eine didaktische Perspektive auf, konzentriert sich aber hauptsächlich auf die Schulbücher selbst. Marsden untersuchte die Darstellungsformen in Schulbüchern und kam zum Ergebnis, dass sich diese durch zunehmende Illustrationen und Veränderungen in den Aufgabenformaten wandelten: Marsden: The School Textbook; Vgl. auch Fuchs / Niehaus / Stoletzki: Das Schulbuch in der Forschung, 36.

³⁴ Biener: Die Kreuzzüge in Schulbuch und Lehrplan; Vgl. auch: Baumgärtner: Hansjörg Biener: Die Kreuzzüge in Lehrplan und Schulbuch.

Längsschnitt konzipiert und beinhaltet den Zeitrahmen des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Er beschreibt zwar die diskutierten Lehrmittel, geht aber nicht vertieft auf ihre didaktischen Konzeptionen ein.³⁵ Die Studie von Scheller aus den 1970er-Jahren untersuchte die Entstehungszusammenhänge von Geschichtslehrmitteln im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zugleich analysierte Scheller Mittelalterbilder in den entsprechenden Schulbüchern. Er lieferte mit seiner Studie einen Beitrag zur Entstehung und Diskussion um obligatorische Lehrmittel für den Geschichtsunterricht im Kanton Zürich. Seine Studie machte Konfliktlinien und Diskussionen um Lehrmittellentstehung- und auswahl deutlich und zeigt auf, wie stark die politische Einflussnahme auf die Lehrmittellentstehung im 19. Jahrhundert im Kanton Zürich war. Somit liefert die Studie von Scheller wichtige Grundlagen für diese Arbeit, was die Steuerungsfunktion bestimmter Akteure im Kanton Zürich für die ersten obligatorischen Lehrmittel betrifft. Die Frage nach didaktischen Konzeptionen verfolgte Scheller jedoch nicht weiter.³⁶

Im Bereich der Publikationen zu Schweizer Schulbüchern sind auch einige Aufsätze von Messmer aus den 1990er- und 2000er-Jahren zu nennen. Darin stellte er exemplarisch einige wenige Lehrmittel, die im 19. und frühen 20. Jahrhundert in der Zentralschweiz in Verwendung waren, dem Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild* der Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz aus den 1970er-Jahren gegenüber. Teilweise berücksichtigte er auch Lehrpläne, jedoch keine weiteren Kontextmaterialien. Messmer fragte – wie diese Studie auch – nach der Veränderung der Schulbuchkonzeptionen und kommt zum Ergebnis, dass man bis 1970 zwar von Reformen, aber keinem grundsätzlichen Wandel sprechen könne. Grosse Veränderungen im Bereich der Lehrmittel macht er erst in den 1970er-Jahren fest.³⁷ Die Relevanz von 1968 als «geschichtsdidaktische Bruchstelle» bekräftigte er zusammen mit Fuchs in einem weiteren Aufsatz aus dem Jahre 2009.³⁸ Auch an diese Ergebnisse schliesst die hier vorliegende Arbeit an und zeigt auf, dass gerade bei der Untersuchung von didaktischen Konzeptionen im Längsschnitt die Fokussierung auf die Bruchstelle um 1970 zu kurz greift.

Furrer hat 2004 eine Studie zu Vorstellungen von Nation in Schulbüchern der Nachkriegszeit publiziert. Er stellte seine Ergebnisse auch in den Kontext des historischen Lernens und kommt zum Schluss, dass sich Nationalgeschichte im Schulbuch als eine beständige, aber

³⁵ Scandola: Schule und Vaterland.

³⁶ Scheller: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen.

³⁷ Messmer: Geschichtsunterricht in der Zentralschweiz; Messmer: Vom «Erbe der Väter» zur «Weltgeschichte im Bild».

³⁸ Fuchs / Messmer: Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle.

komplexe Thematik abbilde, die jedoch prozesshaft dargestellt auch weiterhin ihre Berechtigung für den Geschichtsunterricht besitze.³⁹

Zur historischen Aufarbeitung des Geschichtsunterrichts in der Schweiz ist die 2015 erschienene Studie von Ritzer zu nennen. Sie untersuchte zeitgenössische Wahrnehmungen und Deutungen des Kalten Krieges in der Schule. Ritzer analysierte dabei sowohl Lehrerzeitschriften als auch Akten der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz und ebenso Lehrmittel, Lehrpläne und weitere Unterrichtsmaterialien. Ausserdem führte sie Interviews mit ehemaligen Lehrpersonen durch, die in der Zeit des Kalten Krieges unterrichteten. Die vielen Untersuchungsmaterialien brachten nicht nur ein differenziertes Bild zu Umgang und Einfluss des Kalten Krieges im Schulalltag zu Tage, das die aktive Beteiligung der Volksschule an der «Geistigen Landesverteidigung» der Nachkriegszeit aufzeigte, sondern lieferte zugleich auch Erkenntnisse zum Wandel von Lehr- und Lernkonzepten im Geschichtsunterricht durch die geschichtsdidaktische Bruchstelle um 1970.⁴⁰

Diese einleitenden Ausführungen machen deutlich, dass dieses Forschungsvorhaben, das nach Vermittlungskonzepten in Schweizer Schulbüchern für den Geschichtsunterricht zwischen 1870 und 1990 fragt, in mehrfacher Hinsicht einen relevanten Forschungsbeitrag darstellt. In ihrem Aufbau besteht die Studie aus vier Teilen. Im ersten Teil werden die theoretischen und methodischen Grundlagen erörtert, welche die Analyse der Quellenmaterialien strukturiert. Zudem wird das Quellenkorpus vorgestellt. Im zweiten Teil der Arbeit werden die Materialien zu den Entstehungszusammenhängen analysiert. Als Ergebnis werden Vorstellungen von Geschichtsvermittlung durch Schulbücher vorgestellt, die im Untersuchungszeitraum als relevant angesehen wurden. Im dritten Teil der Studie steht die Umsetzung der formulierten Ansprüche respektive der didaktischen Konzepte in den Schulbüchern selbst im Vordergrund. Es wird aufgezeigt, wie die Vermittlungsansprüche inhaltlich umgesetzt wurden und welche Auswirkungen dies auf die Gestaltung der Lehrmittel hatte. Schliesslich werden im Resümee Schlussfolgerungen zu den Entwicklungen der Schulbücher im Untersuchungszeitraum gezogen.

³⁹ Furrer: Nation im Schulbuch, 338–345.

⁴⁰ Ritzer: Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen, 544–547; Marti: Rezension zu: Ritzer, Nadine: Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen.

I Theoretische und methodische Grundlagen

1 Theoretische Überlegungen

Im Fokus dieser Arbeit steht das Schulbuch für den Geschichtsunterricht. Seine Untersuchung wird ergänzt durch die Analyse von Materialien, die Diskussionen zu den Entstehungszusammenhängen und Schulbuchkonzeptionen abbilden: Akten von begleitenden Kommissionen, Rezensionen oder Artikel der Autoren in Lehrerzeitschriften sowie Lehrpläne.⁴¹ Wissenschaftlich steht das Schulbuch als Unterrichtsmedium in einem interdisziplinären Zusammenhang, der verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand erlaubt. In den folgenden Kapiteln sollen drei theoretische Sichtweisen erörtert werden, die für die nachfolgende Analyse leitend sind. Zum einen ist das Schulbuch ein geschichtsdidaktisches Medium, das durch seinen Vermittlungsanspruch bestimmte formale Eigenschaften aufweist. Zum anderen kann es in ein schulisches Curriculum eingeordnet werden, das auch durch gesellschaftliche Zusammenhänge beeinflusst ist. Das Schulgeschichtsbuch stellt aber auch eine Form von Historiographie dar, in der durch unterschiedliche narrative Strategien historische Wirklichkeit konstruiert wird.

1.1 Geschichtsdidaktische Aspekte des Schulbuchs

Kaum ein Einführungs- oder Überblickswerk der Geschichtsdidaktik beinhaltet nicht auch ein Kapitel über das Schulbuch. Inhaltlich geht es dabei vor allem um das Schulbuch als weit verbreitetes Medium im Geschichtsunterricht und seine Rolle in historischen Lernprozessen.⁴² Auch in der geschichtsdidaktischen Forschung ist das Schulbuch präsent. Schreiber / Schöner / Sochatzky publizierten 2012 einen Sammelband zu einem Forschungsprojekt, das sich mit Analysen von Schulbüchern beschäftigte. Dabei ging es in erster Linie darum, am Beispiel des Schulbuches Instrumente zu entwickeln, um historische Narrationen und Narrative zu untersuchen und zu klären, wie Schulbücher mit Geschichte umgehen. Das Ziel des Projektes, das sich als Beitrag zur geschichtsdidaktischen Grundlagenforschung versteht, war es, ein Analyseraster zu entwerfen, das auch auf andere Materialien und Fragestellungen übertragen werden kann. Damit sollten nicht nur theoretische Konzepte operationalisierbar gemacht, sondern auch die Frage geklärt werden, wie historische Kompetenzen durch Schulbücher

⁴¹ Autor wird in dieser Studie in der Regel nur in der männlichen Form verwendet, da alle Autoren der untersuchten Lehrmittel Männer waren. Ein alphabetisches Verzeichnis der Schulbuchautoren mit Kurzbiographie befindet sich im Anhang (Anhang 1).

⁴² Vgl. Becher: Schulbuch; Rohlfes: Schulbuch; Fröhlich: Schulbucharbeit.

gefördert werden können.⁴³ Die Ziele dieses Forschungsprojektes, die sich an der aktuellen Entwicklung der Kompetenzorientierung orientieren, zeigen, dass die sich Schulbuchforschung in der Geschichtsdidaktik vor allem mit der aktuellen Schulbuchsituation beschäftigt. Gerade wenn es um fachdidaktische Fragestellungen und nicht um die Untersuchung von Geschichtsbildern geht, wird das Schulbuch kaum aus historischer Perspektive betrachtet.⁴⁴ Das Schulbuch ist also in der Regel aus geschichtsdidaktischer Sicht Teil eines pragmatischen Ansatzes und steht als Medium für den Geschichtsunterricht im Vordergrund oder es ist Gegenstand empirischer Forschung mit Gegenwartsbezug. Mit der konzeptionellen Entwicklung des Schulbuches seit dem 19. Jahrhundert beschäftigten sich nur sehr wenige Studien im deutschsprachigen Raum.⁴⁵

Somit stellt sich die Frage, wie geschichtsdidaktische Überlegungen zum Schulbuch für eine historische Analyse didaktischer Konzeptionen nutzbar gemacht werden können. Sicherlich kann das historische Schulbuch in das Konzept der «Geschichtskultur» eingeordnet werden. Unter «Geschichtskultur» werden nach Pandel Präsentationen und Verarbeitungen von Geschichte verstanden, welche die Menschen in ihrer Gegenwart umgeben.⁴⁶ Das historische Schulbuch kann in diesem Sinne als geschichtskulturelle Verarbeitung in seiner jeweiligen Entstehungs- und Nutzungszeit gesehen werden. Das obligatorische Schulbuch bietet also Einblicke, wie mit Geschichte zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten soziokulturellen Raum umgegangen wurde. Es ist Träger einer kollektiv konstruierten Vergangenheit, die sich nicht unbedingt an historischen Erkenntnissen aus der Fachwissenschaft ausrichtet, sondern auch alternative Sinnbildungsangebote anbietet.⁴⁷

Doch eine Einordnung des Schulbuches als geschichtskulturelle Verarbeitung genügt für die hier angestrebte Analyse nicht. Die Untersuchung fragt nach didaktischen Konzeptionen, die das Schulbuch in seiner jeweiligen Zeit prägten. Die Frage, was wie zu welchem Zeitpunkt

⁴³ Schreiber / Schöner / Sochatzy: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik, 7f.

⁴⁴ Vgl. für einen Überblick zur aktuellen Schulbuchforschung: Kühberger / Mitnik: Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich; Handro / Schönemann: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Didaktische Analysen, das heisst die Untersuchung von Lehrabsicht, Methode und Unterrichtsmedium, waren in der Schulbuchforschung bis anhin eher selten, noch weniger gab es Analysen, die fachdidaktische Fragestellungen mit fachwissenschaftlichen Bereichen verbanden (vgl. Scholle: Schulbuchanalyse, 369–371). Ein bekanntes Beispiel einer didaktischen Analyse in Verbindung mit fachwissenschaftlichen Themen stammt aus den 1980er-Jahren. Von Borries untersuchte das Konzept der Problemorientierung am Beispiel der römischen Republik. Aus diesem Grund ist auch das Projekt von Schreiber / Schöner / Sochatzy interessant, weil sie in ihrem Kategoriensystem auch die Spezifika von Schulbüchern berücksichtigen, was wiederum eine fachdidaktische Perspektive ermöglicht (vgl. Schreiber: Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung.)

⁴⁵ Zum Forschungsstand in der Schweiz vgl. Einleitung. Für die Entwicklung der deutschen Schulgeschichtsbücher siehe: Jacobmeyer: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945; Kirchhoff: Von der historischen Katechese zum geschichtlichen Arbeitsbuch; Pandel: Entwicklung der didaktischen Darstellung; Schönemann / Thünemann: Schulbucharbeit, 49–80.

⁴⁶ Pandel: Geschichtsdidaktik, 164–167.

⁴⁷ Vgl. Pandel: Geschichtskultur, 86f.

vermittelt wurde, gibt vermutlich auch Auskunft über geschichtskulturelle Aspekte, doch stehen nicht diese im Vordergrund, sondern die Vorstellung von Vermittlungskonzepten. Aus diesem Grund ist es relevant, das Schulbuch als eigenständiges geschichtsdidaktisches Medium zu definieren. Pandel bemerkt, dass ein einschlägiges Merkmal von Schulbüchern für den Geschichtsunterricht im Bezug zur Vergangenheit besteht. Doch dieser Zusammenhang allein sei noch zu wenig aussagekräftig. Er verweist auch auf die Relevanz der Form, in welcher solche historischen Bezüge dargeboten werden. Pandel führt ein Modell ein, in dem er das Schulbuch für den Geschichtsunterricht zum einen in einzelne Elemente zerlegt, zum anderen davon ausgeht, dass die Elemente in intertextuellen Verbindungen zueinanderstehen. Das heisst, die einzelnen Teile im Schulbuch beziehen sich durch ihre Texte aufeinander. Das Modell bezieht sich auf gegenwartsbezogene Schulgeschichtsbücher, doch die grundlegenden Überlegungen können auch für historische Forschungen nutzbar gemacht werden. Die Zergliederung des Schulbuches in einzelne Teile, die wiederum miteinander zusammenhängen, hilft den komplexen Aufbau des Schulbuches – gerade im Hinblick auf didaktische Konzepte – im Hinblick auf die Analyse zu verstehen.

Das Schulbuch besteht nach Pandel aus fünf Elementen:⁴⁸ Der Autoren- oder Verfasser-Text, Fremdtex-te, visuelle Materialien, Arbeitsfragen und Paratexte. «Verfasser- respektive Autorentexte» sind nach Pandel Umarbeitungen von Historiographie. Wissenschaftliche Informationen werden zu Schulbuchtexten aufbereitet. Der Wissenschaftsbezug kann offen dargelegt, aber auch versteckt vorhanden sein. Ausserdem wird der Adressatenbezug angepasst. Aus wissenschaftlichen Darstellungen werden – im besten Fall verständliche – Texte für Schülerinnen und Schüler. Als «Fremdtex-te» werden textliche Materialien bezeichnet, die den Verfasser- oder Autorentext ergänzen. Es handelt sich dabei um Ausschnitte aus Quellen oder Zitate von Historikern. Quellenzitate sollen Fremdverstehen ermöglichen, indem der Text Einblicke in vergangene Zeiten bietet und nicht einfach eine Zusammenfassung derer darstellt. Bei Textauszügen von Historikern geht es vor allem um Perspektiven und Deutungen aus der Fachwelt, die durch Zitate besser herausgestellt werden können. «Visuelles Material» bezeichnet verschiedene Arten von Bildern aber auch Karten, die im Schulbuch mit unterschiedlichen Funktionen vorzufinden sind. Ihre Inhalte beziehen sich auf die anderen Texte im Schulbuch. In dieser Untersuchung werden «Fremdtex-te» und «visuelles Material» oft zusammenge-nommen und als historische Materialien, die das Schulbuch neben dem Autorentext beinhaltet, bezeichnet. Eine weitere Kategorie stellen die «Arbeitsaufträge» dar. Pandel beschreibt diese in erster Linie als Vorschläge für

⁴⁸ Die Elemente des Schulbuches beruhen im folgenden Abschnitt auf: Pandel: Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch, 18–27.

Lehrpersonen, die damit Forderungen an Schülerinnen und Schüler stellen können. Die Aufträge an sich gehören nicht zum Text, weisen aber durch die geforderten Antworten Intertextualität auf. Das letzte Element bei Pandel sind die «Paratexte», denen er aber keine wesentliche Rolle zugesteht. Damit gemeint sind begleitende Texte, die zwar mit dem Schulbuch zusammenhängen, aber nicht direkt als Text darin integriert sind. Es kann sich dabei um Vorwörter, Methodenseiten, Glossare usw. handeln. Schöner ist der Meinung, dass Pandel den «Paratexten» zu wenig Relevanz einräumt. Er sieht diese als zentrale Elemente für die Rezeption und für die Schliessung textueller Lücken an.⁴⁹ Für die historische Analyse didaktischer Konzepte, die über die Untersuchung von Narrationen in den Schulbüchern hinausgeht, sind die «Paratexte» ebenfalls von grösster Relevanz. Neben Vorwörtern liefern beispielsweise auch Kommentare für Lehrpersonen Hinweise zu den didaktischen Konzepten. Überhaupt kann man die Schulbücher über die «Paratexte» in grössere Kontexte einbetten. Akten zu den Entstehungszusammenhängen, Rezensionen der Schulbücher in Lehrerzeitungen wie auch Lehrpläne, die in Bezug zu den obligatorischen Schulbüchern stehen in einem intertextuellen Zusammenhang mit den Lehrmitteln selbst und können Anhaltspunkte zu Intentionen von Vermittlungskonzepten geben.

Doch nicht nur die unterschiedlichen Elemente definieren das Schulbuch für den Geschichtsunterricht, auch die erzählerische Aufbereitung fachwissenschaftlicher Inhalte mittels didaktischer Überlegungen gehört dazu. Die Grundlage für die folgenden Ausführungen liefern ebenfalls Überlegungen zu gegenwärtigen Schulbüchern, doch die Ergebnisse können als Analysekatoren auch auf historische Schulbücher übertragen werden.

Das Problem, dass Geschichte nicht in ihrer Gesamtheit dargestellt werden kann, betrifft auch Schulbücher. Es ist nur möglich, bestimmte Dimensionen herauszufiltern, unter deren Perspektive Geschichte dargestellt werden kann. «Dimensionen der Wahrnehmung» ordnen geschichtliche Inhalte im Schulbuch. Pandel nennt Herrschaft, Wirtschaft, Kultur, Umwelt, Geschlecht, Alltag und Weltgeschichte als mögliche Dimensionen. Für die Zeit vor 1970 sieht er vor allem die Politik als «Leitdimension».⁵⁰ Auch die Darstellungsweise solcher Dimensionen ist mit Schwierigkeiten behaftet. Die Anordnung von Inhalten geschieht in Schulbüchern hauptsächlich kapitelweise. Konkret bedeutet das, dass Inhalte vor allem nacheinander dargestellt werden können. Was bei chronologischen Ereignissen noch keine Herausforderung ist, bereitet für komplexere Prozesse und zeitgleiche Vorgänge Probleme.⁵¹

⁴⁹ Schöner: Die Eichstätter Schulbuchanalysen, 74.

⁵⁰ Pandel: Didaktische Darstellungsprinzipien, 153f.

⁵¹ Ebd., 155; Pandel: Dimensionen der Wahrnehmung, 47.

Neben den «Dimensionen der Wahrnehmung» braucht es daher eine zweite Strukturierungsmöglichkeit, damit Geschichte im Schulbuch sinnvoll präsentiert werden kann. In der Geschichtsdidaktik spricht man von «Darstellungsprinzipien». Damit sind Typen von Anordnungsmustern gemeint, deren Sinn sich aus der Retrospektive auf die Vergangenheit erschliesst. Es ist durchaus möglich, unterschiedliche Darstellungsprinzipien für die gleichen Inhalte zu verwenden.⁵² Die Geschichtsdidaktik verfügt nach Donat über fünf verschiedene Darstellungsprinzipien von Geschichte, welche sowohl den Geschichtsunterricht als auch die Schulgeschichtsbücher prägen: Epochensequenz, Längsschnitt, Querschnitt, Falldarstellung und Vergleich. Der Vergleich kann dabei nur bedingt als Kategorie gezählt werden, da er vor allen in Gegenüberstellungen zu anderen Darstellungsprinzipien seine Wirkung entfalte.⁵³ Nach Pandel ist die «Epochensequenz» das wirkmächtigste Darstellungsprinzip im Schulbuch. Das ist umso erstaunlicher, als es in der Geschichtswissenschaft kaum eine Rolle spielt. Eine «Epochensequenz» strukturiert inhaltliche Themenbereiche innerhalb chronologisch festgesetzten Zeitpunkten. Innerhalb dieses Rahmens lässt die Darstellung auch verschiedene «Dimensionen der Wahrnehmung» zu.⁵⁴ Die chronologische Komponente ist bis heute die dominierende Darstellungsweise sowohl im Schulbuch als auch im Geschichtsunterricht. Es gilt nicht nur als Normalfall, sondern wirkt in der Regel auch stilbildend. Verwende man ein anderes Verfahren, gelte dies rasch als begründungsdürftig, schreibt Barricelli.⁵⁵ Der Längsschnitt gehört ebenfalls in diese Kategorie. Er verfolgt als Darstellungsprinzip nur eine (oder zwei) Dimensionen über einen längeren Zeitraum hinweg.⁵⁶ Sowohl der Querschnitt als auch die Falldarstellung würden nach Donat mit der chronologisch-genetischen Darstellung brechen. Der Querschnitt ordnet zeitgleiche Ereignisse synchron an. In der Falldarstellung rückt ein einzelnes Beispiel exemplarisch in den Mittelpunkt.⁵⁷

Die Ausführungen zu den geschichtsdidaktischen Aspekten von Schulbüchern und ihren Darstellungsformen ergeben für die Analyse folgende Fragestellungen: Welche alternativen Sinnbildungsangebote werden in den Schulbüchern, verstanden als geschichtskulturelle Verarbeitungen, deutlich? Aus welchen Elementen setzen sich Schulbücher im Untersuchungszeitraum zusammen? In welchem Verhältnis stehen diese Elemente zueinander? Welche «Dimensionen der Wahrnehmung» werden als didaktische Konzepte in

⁵² Donat: Darstellungsprinzipien, 42f.

⁵³ Ebd., 43.

⁵⁴ Pandel: Didaktische Darstellungsprinzipien, 156.

⁵⁵ Barricelli: Thematische Strukturierungskonzepte, 47-50.

⁵⁶ Ebd., 43.

⁵⁷ Donat: Darstellungsprinzipien, 43.

die Schulbücher integriert? Welchen Darstellungsprinzipien folgen die Schulbücher? Wandeln sich die geschichtsdidaktischen Komponenten im Laufe des Untersuchungszeitraumes?

1.2 Das Schulbuch als Teil des Curriculums

Die geschichtsdidaktischen Elemente des Schulbuches alleine greifen aber für diese Untersuchung zu kurz. Obligatorische Schulbücher sind starke Repräsentationen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, da sie den Konsens von Diskussionen eines bestimmten soziokulturellen Raumes und einer bestimmten Zeit abbilden. Sie müssen ein gewisses allgemeingültiges Verständnis von Geschichte und Geschichtsunterricht erfüllen, um durch die Politik zugelassen zu werden.⁵⁸

Daher bietet die Einordnung dieser Studie in die angelsächsischen «Curriculum Studies» viele Vorteile. Gerade auch, weil sie Schulbücher und ihr Wandel in einem Längsschnitt untersuchen. Zu den «Curriculum Studies» gehören im angelsächsischen Raum Prozesse des Lernens und Lehrens ebenso wie die Organisation des Curriculums. Der Begriff «Didaktik» spielt in diesem Verständnis kaum oder zumindest keine wesentliche Rolle.⁵⁹ Der Ausdruck «Curriculum» beinhaltet dabei deutlich mehr als die deutsche Übersetzung «Lehrplan». Während mit Lehrplan meist staatliche Vorgaben von Bildungsinhalten und Lernzielen verflochten sind, gehören in der angelsächsischen Auffassung von «Curriculum» neben Bildungszielen und damit verbundenen Inhalten auch Lehrmittel und ihre Produktion sowie andere Unterrichtsarrangements dazu. Schulbücher sind damit ein wichtiger Teil des «Curriculums». ⁶⁰ Pinar / Reynolds / Slattery ordnen «Curriculum» als Konzept in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge ein. «Curriculum» sehen sie als Spiegel von menschlichen Handlungen und Reflexionen. Gesellschaftliche Praktiken manifestieren sich darin ebenso wie kulturelle Repräsentationen sowie politische und institutionelle Einflüsse.⁶¹ Künzli bezeichnet das Curriculum sogar als «kulturellen Kanon». Gerade Schulbücher sind in diesem Verständnis neben den Lehrplänen relevante Wissensspeicher für Lernstoffe, Lernmethoden und Werthaltungen, die den Unterricht prägen. Qualifikationen und Werte,

⁵⁸ Vgl. zu historischen Studien zu Lehrmitteln und ihrem Entstehungskontext, die nicht direkt Schulbücher für den Geschichtsunterricht betreffen: Heinze, Carsten: Das Schulbuch als Innovationsprozess; zu Entstehungszusammenhängen schweizerischer Schulbücher: Bosche: Schulreformen steuern; Lehmann: Lehrmittelpolitik, Tröhler / Oelkers: Über die Mittel des Lernens.

⁵⁹ Hericks / Kunze: Forschung zu Didaktik und Curriculum, 747.

⁶⁰ Künzli: Curriculum und Lehrmittel, 134f.

⁶¹ Pinar / Reynolds / Slattery (et al.): Understanding Curriculum, 48f; Vgl. auch: Pinar / Borg / Mayo: Curriculum as a Political Text, 80.

denen man in einer Gesellschaft einen besonderen Stellenwert einräumt und die als überlieferungswürdig angesehen werden, zeigen sich darin. Ebenso schliessen Schulbücher als soziokulturell geprägte Produkte Inhalte aus, die als nicht dazugehörig empfunden werden.⁶²

Das Schulbuch steht als Medium, so schreibt Wiater, zwischen Sachbuch und wissenschaftlichem Fachbuch und weist eine didaktische Funktion auf. Es liefert Informationen zur Planung und Durchführung schulischer Vermittlungsprozesse. Weiter involviert es auch immer politische und pädagogische Ansprüche.⁶³ Diesen Überlegungen folgt auch Stein, der dem Schulbuch folgende drei Eigenschaften zuschreibt: Es ist ein «Informaticum», das Sachverhalte zu Lerninhalten für die Schule umarbeitet, was meist durch Reduktion und Elementarisierung geschieht. Weiter ist es ein «Politicum», das gesellschaftliche Prozesse und politische Diskussionen abbildet. Und drittens ist es ein «Pädagogicum», das schulische Lernprozesse durch didaktische Konzeptionen unterstützt.⁶⁴ Das Schulbuch oszilliert also zwischen fachwissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen und politischen Ansprüchen.

Zugleich können aber Schulbücher auch als Elemente einer schuleigenen Grammatik eingeordnet werden.⁶⁵ Unter einer «Grammar of Schooling» sind nach Tyack / Tobin Strukturen und Regeln zu verstehen, die Vermittlungsprozesse organisieren. Diese Strukturen und Regeln sind Ergebnisse historischer Prozesse, ausgelöst durch unterschiedliche Gruppierungen mit ihren jeweiligen Interessen und Werthaltungen. Das System Schule ist dabei mit einer gewissen Eigenlogik versehen. Diese Eigenlogik des Systems erweist sich gegenüber Neuerungen aber durch seine Regeln und Strukturen als relativ resistent. Reformen lassen sich nur schwer durchsetzen.⁶⁶ Tröhler / Oelkers sehen diese Reformresistenz bei den Lehrmitteln insbesondere in den hohen Kosten, politischen Rahmenbedingungen und den pädagogischen Ansprüchen für das Zielpublikum begründet. Hinzu kommt, dass die an der Schulbuchherstellung beteiligten Akteure gerne an bereits Bewährtem festhalten oder die Schulbuchautoren aus wissenschaftsfernen Lehrpersonen bestehen.⁶⁷ Künzli betont, dass curriculare Reformprozesse daher vor allem durch soziokulturelle Veränderungen respektive durch ausserschulische Begebenheiten angestossen würden.⁶⁸

⁶² Künzli: Curriculum und Lehrmittel, 137.

⁶³ Wiater: Lehrplan und Schulbuch, 43.

⁶⁴ Ebd., 43; Stein: Schulbuchwissen, Pädagogik, Politik, 238.

⁶⁵ Tröhler / Oelkers: Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems, 98–101; Heinze: Historical Textbook Research.

⁶⁶ Tyack / Tobin: The «Grammar» of Schooling, 476.

⁶⁷ Tröhler, Oelkers: Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems, 100.

⁶⁸ Künzli: Curriculum und Lehrmittel, 137.

Der Einbezug der oben genannten Begebenheiten, die das Schulbuch und seinen Kontext betreffen, führt auch zu einem erweiterten Verständnis von «Didaktik». Die angelsächsische Bedeutung von «Curriculum» und der deutsche Begriff «Didaktik» haben zwar relativ viele Gemeinsamkeiten. So beinhalten beide Erklärungen beispielsweise Lehr- und Lernarrangements und damit verbundene Inhalte für den Unterricht. «Curriculum» jedoch beinhaltet als Begriff sowohl der Lehrplan als auch Lehrmittel und bezieht sich auf zwei Ebenen: eine institutionelle und eine programmatische. Auf der institutionellen Ebene definiert das «Curriculum» den Zusammenhang zwischen Schule und soziokulturellen Begebenheiten. Auf der programmatischen Ebene geht es um die Aufbereitung dieser Zusammenhänge für den Gebrauch im Unterricht selbst.⁶⁹ Sowohl Lehrplanung wie konkrete Unterrichtsplanung können unter dem Begriff «Didaktik» zusammengefasst werden. Didaktische Konzeptionen lassen sich nach Künzli daher mit der folgenden Leitfrage definieren: «Was soll wie unterrichtet werden?»⁷⁰ Das «Curriculum» stelle dabei einen «Handlungsentwurf» dar. Als Verbindung zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis diene die Fachdidaktik.⁷¹

Schulbücher erfüllen also neben den fachwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Bedingungen auch gesellschaftliche und politische Ansprüche. Zugleich sind sie Elemente des Systems Schule, das immer auch nach einer bestimmten Eigenlogik funktioniert. Schulbücher stehen zudem in einem intertextuellen Zusammenhang mit den jeweiligen Lehrplänen. Beide Medien weisen durch diese Zusammenhänge eine politische Steuerungsfunktion auf, die sich in dieser Arbeit auf die gewählten Untersuchungskantone bezieht.⁷² Die Frage nach didaktischen Konzeptionen und deren Wandel muss daher sowohl die institutionelle Ebene, welche die soziokulturellen Repräsentationen und politischen Steuerungsmechanismen beinhaltet, als auch die programmatische Ebene, die konkrete fachdidaktische Unterrichtsettings umfasst, berücksichtigen.⁷³ Die Frage, was wie durch Schulbücher im Fach Geschichte unterrichtet werden soll, ist bei obligatorischen Schulbüchern eine Erkundung mit vielen verschiedenen Kontexten und Ausprägungen. Die Lehrpläne geben als weitere Materialien zu den Schulbuchentstehungen unter dem Aspekt des «Curriculums» ebenso Auskunft wie die Schulbücher selbst.

⁶⁹ Westbury: *Teaching as a Reflective Practice*, 33–35.

⁷⁰ Die Leitfrage für das Verständnis von Didaktik im deutschen Sprachraum lautet: Warum soll etwas unterrichtet werden? Vgl. Künzli / Fries / Hürlimann (et al.): *Der Lehrplan*, 241.

⁷¹ Ebd., 241f; Westbury: *Teaching as a Reflective Practice*, 18.

⁷² Vgl. zur Steuerungsfunktion: Wiater: *Lehrplan und Schulbuch*, 41; Tröhler / Oelkers: *Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems*, 97.

⁷³ Auch wenn in dieser Untersuchung «Didaktik» unter «Curriculum» subsumiert werden kann, wird aufgrund des deutschen Textes der Begriff «Didaktik» verwendet. Dieser ist jedoch im erweiterten Verständnis der «Curriculum Studies» zu verstehen.

Die Ausführungen zu den «Curriculum Studies» und dem damit verbundenen Verständnis von «Didaktik» führen zu folgenden Fragestellungen für die Analyse: Wie soll Geschichte mittels Schulbüchern unterrichtet werden? Was soll in den beiden Themenbereichen «Reformation» und «Industrialisierung» unterrichtet werden? Gibt es intertextuelle Bezüge zu den Lehrplänen? Welche Faktoren beeinflussen die didaktischen Konzeptionen? Wann wandeln sich didaktische Konzeptionen? In welchen Aspekten führt die «schulische Grammatik» zu Verzögerungen?

1.3 Das Schulbuch als Geschichtsschreibung

Trotz spezifisch didaktisch ausgerichteter Darstellungsformen ist das Schulbuch ebenso eine historische Abhandlung wie fachwissenschaftliche Literatur der Geschichte. Pandel ordnet das Schulbuch klar als eine Form der Historiographie ein, insbesondere die Autorentexte lassen sich als solche definieren.⁷⁴ Historiographie als gattungsgeschichtlicher Begriff bedeutet nach Fulda, Vergangenes in schriftlichen Texten mit Tatsächlichkeitsanspruch darzustellen. Heute werde der Begriff aber im Allgemeinen für Geschichtsdarstellungen von Fachvertretern der Geschichtswissenschaft verwendet.⁷⁵ Das Schulbuch ist durch seine inhaltliche Ausrichtung per se eine historische Darstellung. Ausserdem ist das Schulbuch immer auch der Fachwissenschaft verpflichtet. Lange Zeit war es in der Geschichtsdidaktik sogar üblich, sich eng an die Fachwissenschaft anzuschliessen. Man spricht dabei von «Abbilddidaktik», was heisst, dass die Geschichtswissenschaft die Faktoren bündelte, welche schliesslich den Geschichtsunterricht bestimmten.⁷⁶ Auch heute ist die Nähe zur Fachwissenschaft unbestritten. Becher bemerkt, dass Darstellungen im Schulbuch den Ergebnissen der Fachwissenschaft entsprechen müssen.⁷⁷ Und Rohlfes sieht den Schulbuchautor als Berichterstatter eines Fachdiskurses.⁷⁸ Man kann also davon ausgehen, dass das Schulbuch seine «historischen» Informationen aus der Fachwissenschaft gewinnt, auch wenn – wie Pandel bemerkt – diese meist generalisiert und verkürzt würden.⁷⁹

Durch seinen historiographischen Charakter ist das Schulgeschichtsbuch ebenso wie andere historische Darstellungen inhaltlich den Mechanismen der Geschichtsschreibung unterworfen.

⁷⁴ Pandel: Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch, 20.

⁷⁵ Fulda: Historiographie, 152.

⁷⁶ Walz: Didaktik und Theorie der Geschichte, 767.

⁷⁷ Becher: Schulbuch, 45.

⁷⁸ Rohlfes: Schulgeschichtsbücher, 461f.

⁷⁹ Pandel: Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch, 20.

In der Geschichtswissenschaft wird seit den frühen 1980er-Jahren der Begriff «linguistic turn» diskutiert. Der Begriff verweist auf eine Wende im geschichtswissenschaftlichen Denken, die dem Konzept der Sprache mehr Relevanz zusprach. Sprache bezieht sich dabei sowohl auf historische Quellen als auch auf die Historiographie. Gemeint ist damit, dass man den Blick nicht mehr nur auf die historischen Fakten legte, sondern auf die Sprache lenkte. Nicht die Fakten, die Quellenmaterialien und Historiographie vermitteln, befand man für besonders aussagekräftig, sondern die Sprache, in der diese Texte geschrieben wurden.⁸⁰ Jordan hält fest, dass man vereinfacht sagen kann, dass Texte gewisse rhetorische Vorgehensweisen anwenden, um Inhalte in einer bestimmten Art und Weise zum Ausdruck zu bringen.⁸¹ Der «linguistic turn» führte in Teilen der Geschichtswissenschaft in Folge dazu, dass Wahrnehmung und Deutung von Fakten in den Mittelpunkt rückten und die Sprache zum Untersuchungsobjekt wurde. Die Bedeutung von Erzählformen, Erzähltraditionen Erzählstrategien erlangte Wichtigkeit.⁸²

In Zusammenhang mit dem «linguistic turn» rückten neue Überlegungen zur Geschichtsschreibung in den Vordergrund. Als einer der einflussreicheren Vertreter für den «linguistic turn» in der Geschichtswissenschaft ist dabei Hayden White zu sehen. White geht in seinen Überlegungen davon aus, dass der Geschichtsschreiber geschichtliche Ereignisse, Personen, Einrichtungen durch Erzählung, also durch sprachliche Verknüpfung, in sinnhafte Geschichte umwandelt.⁸³ Nicht die Quellen sprechen also für sich, sondern Historikerinnen und Historiker erzählen die Vergangenheit aus den Quellen mit sprachlichen Mitteln und versehen diese mit Bedeutungen für die Gegenwart.⁸⁴ In seinen Überlegungen weist White der Sprache nachdrücklich einen Wirklichkeit erzeugenden Charakter zu, insbesondere in der Geschichtsschreibung.⁸⁵ Er bezeichnet die historische Darstellung als einen Vermittlungsversuch von Historikerinnen und Historikern zwischen dem historischen Feld, mit rohen historischen Aufzeichnungen sowie anderen historischen Berichten und den Lesenden.⁸⁶ Geschichtserzählungen weisen nach White also einen stark konstruktiven Charakter auf und diese Konstruktionen wiederum sind Interpretationen vorhandener Informationen.⁸⁷

⁸⁰ Todt: Linguistic Turn, 178f.

⁸¹ Jordan: Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, 190.

⁸² Ebd., 188–190.

⁸³ Todt: Linguistic Turn, 185; Volkmann: White, 764.

⁸⁴ Kolmer: Geschichtstheorien, 86.

⁸⁵ Landwehr: Diskursanalyse, 46.

⁸⁶ White: Metahistory, 19.

⁸⁷ Todt: Linguistic Turn, 185; Volkmann: White, 764.

White geht es in seinen Arbeiten darum, historiographische Texte literaturwissenschaftlich zu analysieren um Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Strategien des Erzählens aufgedeckt werden können. Sein Analyseraster ist hochkomplex und beinhaltet mehrere theoretische Ebenen. Im nachfolgenden wird nur auf wenige Aspekte daraus eingegangen. Es handelt sich dabei um Ansätze, die für die hier vorliegende Untersuchung nutzbringend scheinen.⁸⁸ Jordan fasst zusammen, dass Historikerinnen und Historiker drei Optionen hätten, die Form ihrer Erzählung zu gestalten. Sie könnten zum einen das Geschehene in den Vordergrund stellen und die Geschichte entsprechend erzählerisch gestalten.⁸⁹ Dabei hätten die Historikerinnen und Historiker die Möglichkeit, auf vielfältige Weise ein bestimmtes Handlungsschema zu modellieren und diesem eine sinnhafte Struktur zu verleihen (emplotment). Diese Sinnproduktion kann als performativ bezeichnet werden, weil die Auferlegung einer Struktur einen bestimmten Geschichtentyp konstruiert.⁹⁰ Zum anderen hätten Historikerinnen und Historiker auch die Möglichkeit, formale Schlussfolgerungen anzustellen und entsprechend auf Entwicklungen, die in diese Richtung zielen, zu fokussieren. Im Weiteren könnten sie einer bestimmten ideologischen Ausdrucksweise folgen und die Sachverhalte unter diesem Aspekt erzählen. Alle diese Methoden sind Vorgehensweisen, um die Erzählung mit Erklärungen zu versehen.⁹¹

Diese Überlegungen können auch auf das Schulgeschichtsbuch übertragen werden, wenn man nach den Überlegungen des «linguistic turn» seine Sprache in den Vordergrund rückt. Das historische Feld der Schulbuchautorin und des Schulbuchautors sind in diesem Fall die Ergebnisse der Fachwissenschaft, die sie wiederum durch spezifisch didaktische und inhaltliche Schulbuchdarstellungen den Schülerinnen und Schülern vermitteln wollen. Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren übernehmen also historische Fakten und stellen sie neu zusammen. Sie konstruieren Erzählungen. Sie betreiben dadurch ebenfalls Geschichtsschreibung, die in sprachlicher Hinsicht den oben genannten Aspekten unterworfen ist: Sie modellieren Handlungsschemen, richten ihre Narration auf Schlussfolgerungen aus

⁸⁸ Weggelassen wurde beispielsweise die Theorie der «Tropen», da eine solche Vertiefung der sprachlichen Analyse in der hier vorliegenden Untersuchung zu weit führen würde. Unter Trope versteht White eine Wende von einer Form von bildlicher Sprache zur anderen. Wörter, Sätze und Diskurse sind gesellschaftlich determiniert und bieten immer eine Auswahl von Anwendungsmöglichkeiten. Ähnlichkeit (metaphorisch), Kontiguität (metonymisch), Identität (synekdochisch) und Gegensatz (ironisch) sind solche rhetorischen Prinzipien. Siehe: White: Trope, 291–293. Vgl. auch: Jordan: Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, 195.

⁸⁹ Zu den drei Optionen im folgenden Abschnitt: Jordan: Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, 194.

⁹⁰ White: Das Problem der Erzählung in der modernen Geschichtstheorie, 78; Vgl. auch: Martinez / Scheffel: Einführung in die Erzähltheorie, 173.

⁹¹ Jordan: Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, 194; Vgl. auch: Martinez / Scheffel: Einführung in die Erzähltheorie, 173.

und folgen bestimmten ideologischen Ausdruckweisen. Die in den Schulgeschichtsbüchern dargestellte Erzählung hat für die Schüler und Schülerinnen einen klar wirklichkeitsbezogenen Charakter: Es ist eine «Geschichte», die ihnen als «wirklich» oder «wahr» vermittelt wird.

Whites theoretische Überlegungen waren vielfacher Kritik ausgesetzt oder sind – gerade in der Geschichtsdidaktik – in den letzten Jahren in den Hintergrund gerückt. Seixas stellte fest, dass es in der Geschichtsdidaktik heute einem allgemeinen Konsens gleichkommt, dass mehrere Narrative für Sammlungen historischer Ereignisse möglich seien.⁹² Rüsen hingegen kritisierte einige der theoretischen Ansätze Whites, weil sie die spezifisch zeitlichen Zusammenhänge respektive das Geschichtsspezifische ausser Acht lassen würden.⁹³

Doch gerade, wenn man als Ausgangspunkt die Überlegungen der «Curriculum Studies» zum Schulbuch nimmt, ist es für diese Untersuchung relevant, auch die Sprache der Geschichtsschreibung miteinzubeziehen. Die Einbettung der Schulbücher als Geschichtsschreibungen in die theoretische Verankerung des «linguistic turn» und die analytischen Überlegungen Hayden Whites bieten einen sinnvollen Rahmen für diese Untersuchung. Obligatorische Schulbücher stehen in einem bestimmten soziokulturellen Kontext und sind auch politische Steuerungsinstrumente. Es ist daher davon auszugehen, dass sich Wahrnehmungs- und Deutungsangebote historischer Inhalte je nach Untersuchungskanton auch unterscheiden. Für die Analyse stellen sich folgende Fragen: Gibt es in den beiden untersuchten Themenbereichen «Reformation» und «Industrialisierung» Unterschiede in den Handlungsschemata (emplotment)? Werden allenfalls Entwicklungen anders gedeutet? Inwiefern spielen «ideologische» Ausdrucksweisen eine Rolle in der Gestaltung der Schulbuchnarrationen? Mit welchen (sprachlichen) Mitteln werden allfällige Unterschiede gestaltet? Wandeln sich Gestaltungsweisen von Erzählungen im Laufe des Untersuchungszeitraumes?

⁹² Seixas: In Search of Narrative Plausibility.

⁹³ Rüsen: Historik, 208f.

2 Das Quellenkorpus

2.1 Allgemeine Informationen

In dieser Studie stehen obligatorische Schulbücher aus drei Kantonen für die Sekundarstufe I im Zentrum, die zwischen 1870 und 1990 erschienen sind.⁹⁴ Es handelt sich dabei um Werke, welche den Schülerinnen und Schülern als Arbeitshilfe in die Hand gegeben wurden und somit als Lehrmittel für den Unterricht gedacht waren.⁹⁵ Die obligatorischen Lehrmittel wurden je nach Kanton und Zeitpunkt durch Angaben in Lehrplänen, Verzeichnisse der Lehrmittelverlage oder amtliche Verordnungen bekanntgegeben. Eine Analyse solcher Quellen ermöglichte eine Bestandesaufnahme der obligatorischen Lehrmittel für den Untersuchungszeitraum und lieferte die Grundlage für die Bestimmung des Quellenkorpus. Die definitiven Auswahlkriterien für die Schulbücher waren durch weitere Begebenheiten geprägt: Zum einen spielte hier die Definition der Sekundarstufe I eine Rolle. Die Sekundarstufe I ist derjenige Schultypus der Volksschule, der an die elementare Grundbildung der ersten vier bis sechs Schuljahre anschliesst. Die Schultypen auf Sekundarstufe I unterscheiden sich aber je nach Leistungsniveau und sind nicht in allen Kantonen gleich definiert. Grundsätzlich wurden die Schulbücher aller Schultypen berücksichtigt. Gerade in unteren Leistungsniveaus waren insbesondere im 19. und frühen 20. Jahrhundert aber auch Schulbücher vorhanden, die mehrere Fächer oder den Fächerverbund «Realien» bedienten. Sie wurden dann in das Quellenkorpus aufgenommen, wenn sie einen abgegrenzten Teilbereich aufwiesen, der sich klar auf schulische Geschichtsvermittlung bezog.⁹⁶ Zum anderen waren teilweise über Jahrzehnte hinweg die gleichen Lehrmittel für obligatorisch erklärt. In aller Regel wurden die erste Ausgabe und die nachfolgenden Überarbeitungen untersucht. In einigen Fällen wurde direkt die Überarbeitung berücksichtigt, da die vorherigen Ausgaben nicht obligatorisch waren. Weiter wurden nur die Schweizer Schulbücher berücksichtigt.

Doch nicht nur die Schulbücher allein dienen als Quellenmaterialien, sondern auch die Lehrpläne und Dokumente, die Hinweise auf ihre Entstehungszusammenhänge geben können. Es handelt sich dabei um Akten der politischen Gremien, die an der Ausarbeitung oder Wahl der Schulbücher beteiligt waren. Neben Korrespondenz und Protokollen des Erziehungsrates

⁹⁴ «Empfohlene» Schulbücher wurden nicht berücksichtigt. Das führt auch dazu, dass im Quellenkorpus nur Werke schweizerischer Herkunft aufgeführt sind. Gerade nach 1970 wurden auch deutsche Werke als «empfohlen» in die Verzeichnisse aufgenommen. Obligatorische Schulbücher waren im Untersuchungszeitraum aber ausdrücklich Schweizer Publikationen.

⁹⁵ Allgemeine Werke wie Bildbände oder Erzählungen zur Kirchengeschichte etc., deren Besitz für die Schule obligatorisch war, wurden nicht berücksichtigt.

⁹⁶ Allgemeine Lesebücher wurden nicht in das Quellenkorpus aufgenommen.

waren das oft Aufzeichnungen und Schreiben der beteiligten Lehrmittelkommissionen. Zugleich wurden die beiden bedeutenden Zeitschriften für Lehrpersonen in der Schweiz untersucht: Die *Schweizer Schule* sowie ihre Vorgängerpublikationen *Pädagogische Blätter* beziehungsweise *Pädagogische Monatsschrift*, die eine katholische Prägung aufwiesen, und die *Schweizerische Lehrerzeitung*, das Organ des Schweizer Lehrerverbandes.⁹⁷ Herausgegriffen wurden dabei insbesondere Artikel, die von Schulbüchern des Quellenkorpus handelten oder von deren Autoren geschrieben wurden. Auch die kantonalen Schulblätter wurden sporadisch beigezogen, um Diskussionen zu Schulbuchneuerungen genauer auf den Grund zu gehen. Insbesondere die neuen Schulbücher nach 1970 wurden auch in den Schulblättern diskutiert. Vereinzelt Artikel zu den Schulbüchern stammen ergänzend aus anderen schweizerischen Zeitschriften mit einer pädagogischen Ausrichtung.

Die Quellenlage ist unterschiedlich, sowohl was die Hinweise auf obligatorische Lehrmittel in den unterschiedlichen Kantonen als auch die ergänzenden Materialien, die Aussagen zu den Kontexten der Schulbücher machen, betrifft. Die obligatorischen Lehrmittel konnten relativ vollständig erfasst werden. Im 19. Jahrhundert wurde die Bekanntmachung der obligatorischen Schulbücher oft in die Lehrpläne integriert. Im 20. Jahrhundert wurden im Kanton Schwyz die Lehrmittelverzeichnisse in der Regel in den Protokollen des Erziehungsrates publiziert, die im Schwyzer Staatsarchiv in Jahrbänden vorliegen. Im Kanton Zürich lieferte der Lehrmittelverlag Verzeichnisse mit den erhältlichen Lehrmitteln, die dem amtlichen Schulblatt beigelegt wurden. In dieser Übersicht waren die obligatorischen Schulbücher für die einzelnen Schultypen und Schulfächer aufgeführt. Schwieriger war die Festhaltung der obligatorischen Lehrmittel für das 20. Jahrhundert im Kanton Aargau. Hier wurden die Lehrmittelverzeichnisse als separate Broschüren an Schulen verschickt. Diese «graue Literatur» wurde nur partiell in Bibliotheken und Archive aufgenommen. Dennoch konnte durch die vorhandenen Listen und die Akten zu einzelnen Lehrmitteln obligatorische Schulbücher für den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg ausfindig gemacht werden. Doch bei den Lücken, welche teilweise einige Jahrzehnte betreffen, wird nicht immer ganz klar, ob sich die Obligatorien – wie durchaus üblich – so lange hielten oder die Verzeichnisse fehlen. Auch die Zuordnung der Angaben zu einzelnen Lehrmitteln war manchmal eine schwierige Angelegenheit. Kurztitel, die nicht einwandfrei zugeordnet werden konnten, wurden jeweils mit vorhandenen Lehrmitteln in den Bibliothekskatalogen abgeglichen.

Was die Akten der Entstehungszusammenhänge zu den einzelnen Lehrmitteln betrifft, präsentierte sich die Quellenlage folgendermassen. Unterlagen zur Lehrmittellentstehung

⁹⁷ Vgl. zur Perspektive der Zeitschriften: Criblez: Zwischen Pädagogik und Politik, 377f.

wurden in den Archiven nicht systematisch erfasst und vieles ist bis heute nicht erschlossen.⁹⁸ Dementsprechend konnten nicht für alle Lehrmittel umfassende Unterlagen ausfindig gemacht werden. Im Kanton Schwyz gab es ausser einigen wenigen Hinweisen in den Erziehungsratsprotokollen keine weiteren Akten zur Lehrmittellentstehung. Im Kanton Zürich handelte es sich um vereinzelte Lehrmittel aus dem Quellenkorpus, zu denen Unterlagen vorhanden waren. Im Kanton Aargau ist insbesondere bis 1970 die Entstehung der Lehrmittel für die Bezirksschule gut dokumentiert.

2.2 Schulbücher des Kantons Aargau

Was die Volksschuloberstufe betrifft, fährt der Kanton Aargau seit der Implementierung der Volksschule im Zuge der liberalen Bildungsoffensive mit dem Gesetz von 1835 eine eigenständige Linie.⁹⁹ Als progymnasialer Schultyp wurde die Bezirksschule eingeführt. Diese sollte auf bürgerliche Berufe und höhere wissenschaftliche Ausbildungen vorbereiten und gilt bis heute als Vorbereitung auf das Gymnasium.¹⁰⁰ Im Gegensatz zu anderen Kantonen existierte im Kanton Aargau dafür lange Zeit keine Sekundarschule. Stattdessen sollte die Fortbildungsschule auch in Gemeinden eine erweiterte Schulbildung ermöglichen, die nicht die nötigen finanziellen Mittel für eine Bezirksschule hatten. Dieser Schultypus war daher auch eher auf zukünftige Landwirte, Handwerker und Gewerbetreibende ausgerichtet. Die Fortbildungsschulen wurden 1940 in Sekundarschulen umgewandelt.¹⁰¹ Die Primaroberstufe, die den obligatorischen Besuch der siebten und achten Klasse voraussetzte, wurde 1865 eingeführt. Zwar existierte bereits ein siebtes Schuljahr in der Gemeindeschule, doch im Schulgesetz von 1865 wurden die beiden letzten Klassen inhaltlich gesondert organisiert.¹⁰² Inhaltlich stand in der Primaroberstufe die Repetition des Primarschulstoffes im Vordergrund.¹⁰³

Bis 1981 gab es ausser der Einführung der Sekundarschule keine grundlegenden Veränderungen mehr in der Schulstruktur der Sekundarstufe I. Ab 1981 umfasste die Oberstufe die Realschule anstelle der Primaroberstufe, die Sekundarschule und die

⁹⁸ Die Autorin bedankt sich für die Hilfe bei Sarah Biäsch vom Staatsarchiv Aargau und bei Karin Huser vom Staatsarchiv Zürich für die mehrmaligen Recherchen nach Unterlagen zu einzelnen Lehrmitteln. Auch den Mitarbeitenden des Staatsarchiv Schwyz wird für ihre Abklärungen zum Bestand gedankt.

⁹⁹ Gebauer / Staub: Chronik der Schulstrukturen des Kantons Aargau, 2.

¹⁰⁰ Vgl. Manz / Nägeli / Criblez. Schlussbericht des Projekts «Die Entwicklung der Bildungsstatistik im Kanton Aargau, 11–16.

¹⁰¹ Ebd., 11–16, 52f.

¹⁰² Kt. Aargau: Gesetzessammlung für den eidgenössischen Kanton Aargau 1865-1869, 28.

¹⁰³ Ebd., 52., zum Aufbau der Gemeindeschule vor 1865 vgl. Gebauer / Staub: Chronik der Schulstrukturen des Kantons Aargau, 2.

Bezirksschule. Während vor 1981 die verschiedenen Oberstufen-Schultypen, die auf fünf Jahren Gemeindeschule aufbauten, eine unterschiedliche Schuldauer aufwiesen (z.B. Sekundarschule drei Jahre, Bezirksschule vier Jahre), wurde diese im Zuge der Reformen harmonisiert. Neu sollten nach fünf Jahren Primarschule alle Schülerinnen und Schüler für vier Jahre einen Oberstufen-Typus besuchen.¹⁰⁴

Dieser kurze Abriss über die Geschichte der Schulstrukturen des Kantons Aargau zeigt Folgendes: Im Untersuchungskorpus nimmt der Kanton Aargau eine spezielle Stellung ein, weil er sowohl was die Schulzeit als auch was die Schultypen betrifft, für die Sekundarstufe I einen Sonderweg eingeschlagen hat. Der Korpus beinhaltet also Werke aus Bezirksschule, Fortbildungsschule, Sekundarschule, Primaroberstufe und Realschule. Insbesondere zu Beginn des Untersuchungszeitraumes waren für die verschiedenen Schulstufen auch unterschiedliche Lehrmittel vorhanden. Gerade in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden aber für die einzelnen Schultypen vermehrt die gleichen Lehrmittel als obligatorisch erklärt. Wie lange das Lehrmittelobligatorium im Geschichtsunterricht bestand, konnte nicht mit Sicherheit bestimmt werden, da die Überlieferung der Lehrmittelverzeichnisse nach 1970 lückenhaft ist. Im Verzeichnis von 1995 werden aber keine obligatorischen Lehrmittel für den Geschichtsunterricht mehr aufgeführt.¹⁰⁵

Tabelle 1:

Obligatorische Lehrmittel des Kantons Aargau (inkl. Lehrpersonenkommentare). Die Schulbücher sind nach Schultypus und Erscheinungsdatum geordnet.

Schultypus: Fortbildungsschule, ab 1940 Sekundarschule
Hunziker, F. / Keller, J.: Lehr- und Lesebuch für aargauische Fortbildungsschulen. Teil II: Realbuch. Zürich: Orell Füssli 1900. ¹⁰⁶
Döbeli, S. / Fischer, O / Suter, E.: Realbuch für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau.

¹⁰⁴ Ebd., 11-16. Diese Veränderungen sind mehrheitlich bis heute gültig geblieben, ausser dass ab Schuljahr 2014/2015 wie in den meisten anderen Kantonen auch, die Oberstufe neu nicht mehr auf fünf sondern auf sechs Schuljahren aufbaut und somit die Oberstufe nur noch drei Jahre dauert. Vgl. zur Schulstruktur heute: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren: Kantonale Schulstrukturen in der Schweiz und im Fürstentum Lichtenstein 2016/2017, 3.

¹⁰⁵ VZ AG: Lehrmittelverzeichnis 1995: Realschule, 8, Sekundarschule, 11, Bezirksschule, 12.

¹⁰⁶ VZ AG: Verzeichnis der an den aargauischen Schulen eingeführten Lehrmittel, 1.

<p>VI.-VIII. Schuljahr, VI.-VIII. Klasse der Gemeindeschule und I.-III. Klasse der Fortbildungsschule. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag, 1915.¹⁰⁷ (Der historische Teil des Realbuches wurde von E. Suter bearbeitet.)</p>
<p>Später für alle Schultypen verwendet:</p> <p>Burkhard, Ernst: Welt- und Schweizergeschichte für die Sekundar- und Gemeindeschulen des Kantons Aargau. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1944.¹⁰⁸</p>
<p>Später für alle Schultypen verwendet:</p> <p>Müller, Otto: Denkwürdige Vergangenheit. Welt – und Schweizergeschichte. Bd. 1. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1968.</p> <p>Müller, Otto: Denkwürdige Vergangenheit. Welt- und Schweizergeschichte. Bd. 2. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1969.¹⁰⁹</p>
<p>Für alle Schultypen vorgesehen:</p> <p>Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 7. Lehrmittel für den Geschichtsunterricht an Volksschulen. 2. Auflage. Solothurn: NW-Kommission für Geschichtsunterricht und Kantonaler Lehrmittelverlag Solothurn 1978.¹¹⁰ (Themenbereich: Reformation)</p> <p>Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 8. Lehrmittel für den Geschichtsunterricht an Volksschulen. Solothurn: NW-Kommission für Geschichtsunterricht und Kantonaler Lehrmittelverlag Solothurn 1977.¹¹¹ (Themenbereich Industrialisierung)</p> <p>Nordwestschweizer Koordinationskommission für Geschichtsunterricht: Weltgeschichte im Bild, Lehrerheft 7. 2. Auflage. Solothurn: Kantonaler Lehrmittelverlag 1979.</p> <p>Nordwestschweizer Koordinationskommission für Geschichtsunterricht: Weltgeschichte im Bild, Lehrerheft 8.</p>

¹⁰⁷ Für diese Zeit konnte kein Lehrmittelverzeichnis gefunden werden. Da das Lehrmittel aber extra für kantonale Schultypen publiziert wurde, kann man von einem obligatorischen Lehrmittel ausgehen.

¹⁰⁸ Das Lehrmittel wurde zuerst für die Sekundarschule vorgesehen vgl. VZ. AG: Verzeichnis der obligatorischen und empfohlenen Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Aargau vom 8. April 1940, 9 [vermerkt: im Erscheinen]. Schliesslich wurde es auf allen Schulstufen verwendet: VZ AG: Verzeichnis der obligatorischen und fakultativen Lehrmittel für die Sekundarschulen vom 9. August 1957, 6. Das Buch wird 1967 aus den obligatorischen Schulbüchern gestrichen: VZ AG: Nachtrag zu den Lehrmittelverzeichnissen der Volks- und Fortbildungsschule vom 1. Mai 1967, 8.

¹⁰⁹ VZ AG: Verzeichnis der obligatorischen und fakultativen Lehrmittel für die Primarschulen vom 15. November 1970, 7. Kommissionen, die den Entstehungsprozess des Lehrmittels begleiteten, stellten bereits Ende der 1960er-Jahre den Antrag, das Buch auch für die Sekundarschule und Bezirksschule obligatorisch zu erklären vgl. Schreiben der Verlagskommission an die Erziehungsdirektion vom 11.7.1967 (STAAG ZWA 2002.0016.0737).

¹¹⁰ Die Nummern der Hefte beziehen sich auf die Schuljahre. Hier ist die zweite Auflage aufgeführt, weil die erste Auflage von *Weltgeschichte im Bild* Heft 7 als Einwegheft auf den Markt kam und nicht mehr verfügbar ist. Beschwerden von Lehrpersonen an dieser Form führten jedoch dazu, dass ab Heft 8 eine mehrfache Verwendung des Lehrmittels möglich wurde. Vgl. Stillhart: Regionale Bildungspolitik zwischen Autonomie und Kooperation, 80.

¹¹¹ Es werden nur die Hefte aufgeführt, die thematisch relevant für diese Untersuchung sind. Zur Verwendung im Kanton Aargau: Vgl. Teil II, Kap. 4.1. (Die Schulbuchsituation, 1970–1990).

Solothurn: Kantonaler Lehrmittelverlag 1977.
<p>Für alle Schultypen vorgesehen:</p> <p>Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 7. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 7. Schuljahr. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau 1987.</p> <p>Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 8. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 8. Schuljahr. 3. vollständig neu bearbeitete Auflage. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau 1985.</p> <p>Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 7. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 7. Schuljahr. Lehrerband. 3. vollständig neu bearbeitete Auflage. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau 1987.</p> <p>Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 8. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 8. Schuljahr. Lehrerband. 3. vollständig neu bearbeitete Auflage. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau 1985.¹¹²</p>
Schultypus: Bezirksschule
Eberhard, Gerold: Lesebuch für die Mittel- und Oberklassen schweizerischer Volksschulen. Achte durchgesehene Auflage Zürich: Schulthess 1871. ¹¹³
Daguet, A.: Schweizergeschichte für Mittelschulen. Autorisierte und verbesserte teutsche Ausgabe. Aarau: Sauerländer 1868. ¹¹⁴
Dietschi, Peter: Kleines Lehrbuch der Weltgeschichte in vorzugsweise biographischer Form. Dritte, vermehrte und verbesserte und bis auf die neuesten Ereignisse fortgeführte Auflage. Solothurn: Jent & Gassmann 1872. ¹¹⁵
Fricker, B.: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen. 5. neuerdings sorgfältig durchgesehene Auflage. Aarau: Sauerländer 1891. ¹¹⁶
Luginbühl, R.: Geschichte der Schweiz für Mittelschulen. Durchgesehene und vermehrte Auflage. Basel: Helbing und Licherhahn 1920. ¹¹⁷
Fischer, Ernst: Illustriertes Lehrbuch der Schweizergeschichte. Solothurn: Buch- und Kunstdruckerei Vogt-

¹¹² Ebd; Vgl. auch Müller: «Lehrmittel können die Schule mehr beeinflussen als Gesetze», 15.

¹¹³ Das zweite und dritte Lesebuch von Eberhard wird dem «Lesebuch für Mittel- und Oberklassen schweizerischer Volksklassen» zu. Vgl. LP AG: Revidierter Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau vom 24. April 1871, 23.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ VZ AG: Verzeichnis der individuellen Lehrmittel für aargauische Bezirksschulen von 27. Februar 1893, 2.

¹¹⁷ VZ AG: Verzeichnis der individuellen Lehrmittel für aargauische Bezirksschulen vom 17. Januar 1923, 2 (StAAG DE02/0950).

Schild 1927. ¹¹⁸
Fischer, Ernst: Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1933. ¹¹⁹
Fischer, Ernst: Schweizergeschichte. Dritte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1961. ¹²⁰

2.3 Schulbücher des Kantons Schwyz

Die Verfassung von 1831 regelte im Kanton Schwyz das Verhältnis zwischen Staat und Kirche neu, was die schulische Bildung betraf. Neu war der Staat für die Schule verantwortlich. Dieser richtete 1841 eine Unter- und Mittelschule ein, welche die Grundbildung garantieren sollte. Als Oberstufe war eine Wiederholungsschule vorgesehen, die allerdings nur gerade sieben Wochenstunden umfasste. Mit der Bundestaatsgründung wurde die Schulorganisation noch einmal überarbeitet und als obligatorische Schulzeit eine sechsjährige Primarschulzeit festgelegt, die 1877 auf sieben Schuljahre erhöht wurde. Ab 1848 existierte mit der Sekundar- und Fortbildungsschule auch ein fakultatives Angebot an weiterführenden Schultypen der Oberstufe. Im Gegensatz zur Sekundarschule, die eine erweiterte Allgemeinbildung anstrebte, war die Fortbildungsschule klar auf die Berufsbildung ausgerichtet.¹²¹

Obwohl die Anzahl der Sekundarschulen stets erhöht wurde, blieb der Besuch einer weiterführenden Schule in der Bevölkerung eine Ausnahme. 1909 besuchten nur gerade 20% das erweiterte Unterrichtsangebot und auch um 1970 beendete noch jedes zweite Mädchen und jeder dritte Knabe nach den ersten sieben Jahren die Schulzeit. Das änderte sich erst mit der Schulordnung von 1973, die eine massive Bildungsexpansion auslöste. Die allgemeine Schulpflicht wurde von sieben auf neun Schuljahre erhöht und die Oberstufe neu organisiert. Neben der Sekundarschule führte man eine Realschule und eine Hilfsoberschule (Werkschule) ein.¹²² Bis heute ist diese Struktur mehr oder weniger erhalten geblieben, auch

¹¹⁸ VZ AG: Verzeichnis der obligatorischen und empfohlenen Lehrmittel für die Bezirksschulen des Kantons Aargau vom 8. April 1940, 6.

¹¹⁹ Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Aargau vom 15. September 1933 (StAAG DE02/0941); VZ AG: Verzeichnis der obligatorischen und empfohlenen Lehrmittel für die Bezirksschulen des Kantons Aargau vom 9. August 1957, 9.

¹²⁰ VZ AG: Nachtrag zu den Lehrmittelverzeichnissen der Volks- und Fortbildungsschulen vom 1. Mai 1967, 11.

¹²¹ Vgl. für das Bildungssystem im Kanton Schwyz: Sutter: Bildung 1700-2000, 215–237. Vgl. auch Gebauer/Merz: Grafik der Schulstrukturen des Kantons Schwyz.

¹²² Ebd.

wenn die Sekundarstufe I mit dem Ziel einer höheren Durchlässigkeit innerhalb der Schultypen nun vermehrt stammklassenübergreifend unterrichtet wird.¹²³

Ein Lehrmittelobligatorium bestand für den Kanton Schwyz für den Geschichtsunterricht der Oberstufe bis in die 1970er-Jahre.¹²⁴ Das Quellenkorpus für den Kanton Schwyz setzt sich vor allem aus Lehrmitteln für die Sekundarschule zusammen. In der Fortbildungsschule spielten Geschichtslehrmittel keine Rolle. Für die Realschule, die ab den 1970er-Jahren existierte, war das Obligatorium nur noch in den ersten Jahren relevant.

Tabelle 2:

Obligatorische Lehrmittel des Kantons Schwyz. Die Schulbücher sind nach Schultypus und Erscheinungsdatum geordnet.

Schultypus: Sekundarschule
Marty, Johann Baptist: Illustrierte Schweizer Geschichte für Schule und Haus. Einsiedeln: Benziger 1880. ¹²⁵
Eberhard G. Lehr- und Lesebuch für die Sekundarschulen des Kantons Luzern. Luzern: Räber & Cie. 1895. ¹²⁶
Helg, J.: Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte für Sekundar-, Bezirks- und Realschulen, sowie die untern Klassen des Gymnasiums. 14. Auflage. Einsiedeln / Köln: Benziger [1920]. ¹²⁷
Troxler, J.: Illustrierte Schweizer Geschichte für Sekundar- und Mittelschulen. Einsiedeln / Waldshut / Köln / Strassburg: Benziger 1923. ¹²⁸
Hafner, Theodor. Kurze Welt- und Schweizergeschichte für die Unterstufe der Mittelschulen. Einsiedeln

¹²³ Vgl. Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren: Kantonale Schulstrukturen in der Schweiz und im Fürstentum Lichtenstein 2016/2017, 22.

¹²⁴ Das Lehrmittelverzeichnis von 1976 führt noch ein obligatorisches Lehrmittel für die Realschule auf. Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll von 1976. Erlass des Lehrmittelverzeichnisses. Ausgabe 1976, 411. 1987 sind im Verzeichnis nur noch Empfehlungen aufgelistet. Vgl. Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll von 1987. Lehrmittelverzeichnis Ausgabe 1987, 560f.

¹²⁵ Als obligatorische Lehrmittel aufgeführt in: Unterrichtsplan für die Sekundarschulen des Kanton Schwyz vom 4. Dezember 1873, 125. Ebenso: Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll. Rundschreiben des Erziehungsdepartements des Kt. Schwyz an sämtliche Schulräte, Lehrer und Lehrerinnen von Sekundarschulen desselben vom 29. April 1904. Vgl. zum Erscheinungsdatum 1880 Teil II, Kap. 1.1. (Die Schulbuchsituation um 1870).

¹²⁶ Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll von 1904. Rundschreiben des Erziehungsdepartements des Kt. Schwyz an sämtliche Schulräte, Lehrer und Lehrerinnen von Sekundarschulen desselben vom 29. April 1904.

¹²⁷ Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll von 1920. Verzeichnis der obligatorischen Lehrmittel und Lehrbücher der schwyz. Sekundarschulen. Beschluss des Erziehungsrates vom 8. April 1920. Gemäss den Informationen des Archivs des Benziger-Verlages ist darauf zu schliessen, dass die relativ ungenau und vermutlich mit Tippfehlern versehene Angabe das oben genannte Buch sein muss.

¹²⁸ Regierungsrat und Kantonsgericht des Kantons Schwyz: Achtundsiebzigster Rechenschaftsbericht des Regierungs- und Kantonsgerichts an den Kantonsrat des eidgenössischen Standes Schwyz über das Amtsjahr 1925, 218.

Benziger 1942. ¹²⁹
Hafner, Theodor. Kurze Welt- und Schweizergeschichte für die Unterstufe der Mittelschulen. 4. Auflage Auflage. Einsiedeln: Benziger 1962. ¹³⁰
Halter, Eugen: Vom Strom der Zeiten. Geschichtsbuch für Sekundarschulen. Teil I und II. 1. Auflage der Neubearbeitung. St. Gallen: Fehr 1965. ¹³¹
Schultypus: Realschule
Thurnherr, Markus: Die soziale Frage. Wattwil: Artel 1974 (Geschichte unserer Zeit, Heft 9). ¹³²

2.4 Schulbücher des Kantons Zürich

Im Kanton Zürich wurde 1832 per Unterrichtsgesetz die moderne Volksschule eingeführt. Als weiterführende Schule wurde die Repetierschule etabliert. Diese fand allerdings nur an zwei Halbtagen mit je drei Lektionen statt und war inhaltlich auf die Repetition des Primarschulstoffes ausgerichtet. Mit der Revision des Schulgesetzes von 1859 erhielt die Sekundarstufe I mehr Relevanz. Die Repetierschule wurde in eine vierjährige Ergänzungsschule umgewandelt, die zwar immer noch an zwei Halbtagen stattfand, aber mehr Lektionen umfasste. Inhaltlich sollten auch neue Wissensgebiete wie Staatsbürger- und Heimatkunde unterrichtet werden. Neben der Ergänzungsschule wurde eine dreijährige Sekundarschule eingerichtet, die grossen Zulauf hatte. Bereits 1883 besuchten 42% der Jugendlichen diesen Schultypus. 1899 ersetzte schliesslich die Primar-Oberstufe, die das obligatorische siebte und achte Schuljahr umfasste, die Ergänzungsschule.¹³³

Somit besuchten im Kanton Zürich 1899 alle Jugendlichen für mindestens zwei Jahre einen Schultypus der Volksschuloberstufe. Dies stellte einen deutlichen Unterschied zum Kanton Schwyz dar.

¹²⁹ Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll von 1946. Lehrmittel für die Sekundarschulen. 64.

¹³⁰ Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll von 1967. Lehrmittel für die Sekundarschulen vom 7. November 1967, 119. Die dritte Auflage des Werkes von Hafner wurde neu bearbeitet und erweitert, die vierte Auflage folgt dieser Neubearbeitung, wurde aber bis 1961 ergänzt: Hafner: Kurze Welt- und Schweizergeschichte (1962), 4.

¹³¹ Der Kanton Schwyz hat im Frühling 1966 eine Erhebung der verwendeten Lehrmittel durchgeführt. Die Sekundarlehrerkonferenz hat in der Folge dem Erziehungsrat eine Liste mit Schulbüchern vorgelegt, die sie als sinnvoll erachtet. Für den Geschichtsunterricht wurden zwei Schulbücher «anerkannt»: Vgl. Erziehungsrat des Kantons Schwyz. Auszug aus dem Protokoll. Lehrmittel für die Sekundarschulen vom 7. November 1967, 118f.

¹³² Hefte aus folgender Reihe waren obligatorisch: Roth, Heinrich; Weiss, Joseph: Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte. Heft 1-7. Wattwil: Artel ab 1968. Das Heft von Thurnherr ist das einzige, das in die beiden Themenbereiche dieser Untersuchung passt: Erziehungsrat des Kantons Schwyz. Auszug aus dem Protokoll von 1976. Erlass des Lehrmittelverzeichnisses. Ausgabe 1976, 411.

¹³³ Manz: Schulsystem im Wandel, 30f.

Das System änderte sich erst sechzig Jahre später wieder. 1959 wurde die Sekundarstufe I neu in Sekundarschule, Realschule und Oberschule eingeteilt. Während sich die Oberschule aus der Primar-Oberstufe bildete, entstand die Realschule aus einem vorgängigen Schulversuch. Während fünfzehn Jahren wurde eine sogenannte Werkschule geführt, die zum Ziel hatte, ihre Absolventen für Industrie und Gewerbe vorzubereiten. Als neuer Schultypus sollte die Realschule die Sekundarschule entlasten und mehr auf individuelle Leistungsmöglichkeiten und berufliche Bildung fokussieren. 1971 wurde, wie in anderen Kantonen auch, die Schulpflicht auf insgesamt neun Jahre erhöht.¹³⁴ Gegenwärtig wird die Sekundarstufe I im Kanton Zürich als dreiteilige Sekundarschule geführt. Die Abteilungen A, B und C entsprechen unterschiedlichen Leistungstypen.¹³⁵

Wie in anderen Kantonen herrschte auch im Kanton Zürich der Trend vor, für alle Stufen der Sekundarstufe 1 möglichst das gleiche Lehrmittel zu verwenden. Nur zwischen 1913 und 1950 sind separate Werke für die Primar-Oberstufe ausgewiesen. Das Lehrmittelobligatorium für das Fach Geschichte bestand im Kanton Zürich für den gesamten Untersuchungszeitraum. Es wurde erst auf das Schuljahr 2014/2015 aufgehoben.¹³⁶

Tabelle 3:

Obligatorische Lehrmittel des Kantons Zürich (inkl. Lehrpersonenkommentare). Die Schulbücher sind nach Schultypus und Erscheinungsdatum geordnet.

Schultypus: Sekundarschule
Für Ergänzungsschule und Sekundarschule für obligatorisch erklärt.
Vögelin, Salomon / Müller, Johann: Lehr- und Lesebuch für die Volksschule 7.-9. Schuljahr. 2. Theil: Allgemeine und Vaterländische Geschichte. 2 Bände. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1872. ¹³⁷
Oechsli, Wilhelm: Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Allgemeine Geschichte. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1883.
Oechsli, Wilhelm: Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Vaterländische Geschichte. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1885. ¹³⁸

¹³⁴ Ebd., 35-37.

¹³⁵ Vgl. zur Schulstruktur heute: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren: Kantonale Schulstrukturen in der Schweiz und im Fürstentum Lichtenstein 2016/2017, 30.

¹³⁶ Vgl. Kt. Zürich: Der Bildungsrat erneuert die Lehrmittelpolitik.

¹³⁷ Scheller: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen, 276–282; Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich 2 (1887), 4, 43–46.

<p>Oechsli, Wilhelm: Allgemeine Geschichte für Sekundar-, Real- und Mittelschulen. Zweite Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1894.</p> <p>Oechsli, Wilhelm: Schweizergeschichte für Sekundar-, Real- und Mittelschulen. Zweite Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1894.¹³⁹</p>
<p>Wirz, Robert: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen. 6. umgeänderte Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1926.¹⁴⁰</p>
<p>Gubler, Heinrich / Specker, Alfred: Welt- und Schweizergeschichte. Im Auftrag des Erziehungsrates nach Robert Wirz neu bearbeitet. Verbindliches Lehrmittel für die zürcherischen Sekundarschulen. 7. Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1934.¹⁴¹</p>
<p>Hakios, A. / Rutsch, W.: Welt- und Schweizergeschichte. Verbindliches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1951.¹⁴²</p>
<p>Hakios, A. / Rutsch, W.: Welt- und Schweizergeschichte. Verbindliches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich. Bd. 1 und Bd. 2. 3. umgearbeitete Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1962.¹⁴³</p>
<p>Als Übergangslösung für alle Schulstufen zugelassen:¹⁴⁴</p> <p>Ziegler, Peter: Zeiten, Menschen, Kulturen. Renaissance, Reformation. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1977.</p> <p>Ziegler, Peter: Zeiten, Menschen, Kulturen. Industrialisierung und Soziale Frage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1980.¹⁴⁵</p> <p>Ziegler, Peter: Zeiten, Menschen, Kulturen. Lehrerkommentar. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1990.</p>

¹³⁸ Beide Bände aufgeführt in: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich 13 (1898), Beilage, 2. Das letzte Mal aufgeführt 1920 Vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich 35 (1920), 12.

¹³⁹ Die Lehrmittel von Wilhelm Oechsli waren lange Zeit obligatorisch. Dementsprechend viele Auflagen wurden gedruckt. In den Vorwörtern der einzelnen Ausgaben wird ersichtlich, wann Veränderungen vorgenommen wurden. Die Ausgaben in den 1890er-Jahren erfuhren umfassende Neubearbeitungen.

¹⁴⁰ Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürichs 43 (1928), 4.

¹⁴¹ Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich 49 (1934), 72.

¹⁴² Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich 68 (1953), 49.

¹⁴³ Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich 77 (1962),

Verlagsverzeichnis der obligatorischen und empfohlenen Lehrmittel.

¹⁴⁴ Beschluss des Erziehungsrates des Kantons Zürich vom 6. April 1976 (StAZH PG-284 LM Geschichte).

¹⁴⁵ Nur die Bände mit den relevanten Themenbereichen für diese Untersuchung wurden aufgeführt. Schreiben der stufeneigenen Lehrmittelkommission an die Lehrmittelkommission des Kantons Zürich vom 27. März 1973 (StAZH PG-196 KKK 1973-1974). Da man mit dem Lehrmittel des Autorenteam Hakios / Rutsch sowohl in inhaltlicher wie auch didaktischer Hinsicht nicht mehr zufrieden war, wurde die Erarbeitung eines neuen Lehrmittels für die Sekundarschule mit Peter Ziegler als Autor beschlossen.

Für alle Schultypen:

Meyer, Helmut / Schneebeli, Peter: Durch Geschichte zur Gegenwart 1. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1986.¹⁴⁶ (Themenbereich «Reformation»)

Meyer, Helmut / Schneebeli, Peter: Durch Geschichte zur Gegenwart 2. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1988. (Themenbereich «Industrialisierung»)

Meyer, Helmut / Schneebeli, Peter: Durch Geschichte zur Gegenwart 1. Lehrerkommentar. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1986.

Meyer, Helmut / Schneebeli, Peter: Durch Geschichte zur Gegenwart 2. Lehrerkommentar. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1988.

Schultypus: Primar-Oberstufe

Erziehungsrätliche Kommission des Kantons Zürichs: Lehr- und Lesebuch für das siebente und achte Schuljahr. Teil III «Realbuch». Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1904.¹⁴⁷

Erziehungsrätliche Kommission des Kantons Zürichs: Lehr- und Lesebuch für das siebente und achte Schuljahr. Teil III «Realbuch». 2. überarbeitete Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1913.¹⁴⁸

Gutersohn, Heinrich / Hartmann, Max: Geschichte und Geographie für das 7. und 8. Schuljahr. Verbindliches Lehrmittel für die Oberstufe der zürcherischen Primarschule. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich 1939.¹⁴⁹ (Der historische Teil wurde von Max Hartmann verfasst.)

Hartmann, Max: Bilder aus der Geschichte. Verbindliches Lehrmittel für die Oberstufe der zürcherischen Primarschule. 2. umgearbeitete Auflage. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag 1950.¹⁵⁰

2.5 Fazit

Die Analyse von Lehrmittelverzeichnissen hat für die Untersuchungskantone Fragen zum Einsatz von Schulbüchern für den Geschichtsunterricht beantwortet. Es lässt sich festhalten, dass alle drei Untersuchungskantone obligatorische Lehrmittel für die schulische Geschichtsvermittlung kannten. Die obligatorischen Lehrmittel wurden durch das politische Gremium des Erziehungsrats, der die Aufsicht über das Schulwesen hatte, festgelegt. Das Obligatorium war insbesondere zwischen 1870 und 1970 überall in Kraft. Auffällig ist, dass in diesem Zeitraum alle drei Kantone unterschiedliche Schulbücher für obligatorisch

¹⁴⁶ Ziegler: Lehrmittel im Wandel, 49.

¹⁴⁷ Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich 21(1906), Beilage: Preis-Verzeichnis der obligatorischen und empfohlenen Lehrmittel, 3.

¹⁴⁸ Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt Zürich 28 (1913), Beilage, 4.

¹⁴⁹ Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich 53 (1938), 91.

¹⁵⁰ Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich 75 (1960), 130.

erklärten. Obwohl gerade die Kantone Aargau und Schwyz auch einige Lehrmittel, die in anderen Kantonen publiziert wurden, aufführten, gab es keinerlei Überschneidungen zwischen den Untersuchungskantonen. Umso deutlicher können die obligatorischen Schulbücher für ihre Kantone auch als Repräsentanten von Geschichtsbildern und Geschichtsvermittlung eines bestimmten soziokulturellen Raumes gesehen werden. Auch die politische Steuerung von schulischen Inhalten, was den Geschichtsunterricht betrifft, wird dadurch augenfällig.

Gerade in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war es üblich, für die verschiedenen Leistungstypen der Sekundarstufe I auch unterschiedliche Schulbücher bereitzustellen. Dies ändert sich später, insbesondere nach 1970 wurden oft die gleichen Schulbücher für alle Schultypen verwendet. Die Schulbücher waren unterschiedlich lange in Gebrauch. Betrachtet man nur die Publikationsdaten, so lässt sich feststellen, dass es zwischen zehn und dreissig Jahren dauerte, bis ein neues Lehrmittel oder eine Neubearbeitung verfügt wurde.

Erst in den 1970er-Jahren verlor das Obligatorium langsam an Bedeutung. Während im Kanton Schwyz zunehmend weniger Lehrmittel als obligatorisch erklärt wurden und der Erziehungsrat stattdessen Empfehlungen äusserte, blieb im Kanton Zürich das Obligatorium fast bis in die Gegenwart bestehen. Spätestens seit den 1990er-Jahren verzichtete man im Kanton Aargau auf obligatorische Schulbücher.

3 Methodische Überlegungen

In den vorangehenden Kapiteln wurde das Erkenntnisinteresse erörtert, die theoretischen Zugänge ausgearbeitet und das definitive Quellenkorpus festgelegt. In diesem Kapitel soll nun geklärt werden, mit welchem methodischen Vorgehen die Analyse der Schulbücher erfolgt ist. Das methodische Vorgehen ist dabei vor allem als ein Arbeitsverfahren zu verstehen, das erlaubt, grosse Quellenmengen systematisch zu analysieren. Leitend für die Analyse sind die theoretischen Überlegungen.

Das Quellenkorpus dieser Untersuchung setzt sich aus verschiedenen Textmaterialien zusammen. Neben den Schulbüchern selbst sind das auch Aktenmaterialien, Lehrpläne und Artikel aus verschiedenen Zeitschriften. Alle diese «Texte» stellen Kommunikationsmaterial dar.¹⁵¹ Durch die theoretischen Überlegungen wurde das Schulbuch in dieser Untersuchung einerseits als Teil des «Curriculums» bestimmt, das zudem in seiner geschichtsdidaktischen Funktion mit einem spezifischen Aufbau ausgestattet ist. Andererseits ist es zugleich

¹⁵¹ Mayring / Brunner: Qualitative Inhaltsanalyse, 323f.

Historiographie, deren Erzählung je nach soziokulturellem Kontext unterschiedliche Wirklichkeiten generiert. Im Rahmen der theoretischen Vorüberlegungen kommunizieren die unterschiedlichen Texte des Quellenkorpus also über didaktische Konzeptionen. Sie geben Auskunft darüber, wie Geschichte in den Untersuchungskantonen vermittelt werden soll. Eine systematische Analyse von Kommunikationsmaterialien ermöglicht die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Dabei stehen nicht nur die Inhalte der Texte im Vordergrund, zugleich sind auch formale Aspekte und die Frage nach latenten Sinngehalten Teil der Untersuchung.¹⁵² Die Systematik der Analyse beruht zum einen auf der Definition der Analyseeinheiten, zum anderen auf der Anwendung von Kategorien und Kategoriensystemen. Die Analyseeinheiten, wurden mittels der Kategorien schrittweise in einer bestimmten Reihenfolge untersucht.¹⁵³

Diese Systematisierung des Analyseprozesses ist für historische Untersuchungen mit vielen Textmaterialien ein Vorteil, gerade weil die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse auch hermeneutische Überlegungen zulässt: Das Untersuchungsmaterial, das in Kommunikationszusammenhängen eingeordnet werden soll, kann nicht ohne kontextuelle Erwägungen betrachtet werden. Am Anfang einer Qualitativen Inhaltsanalyse soll eine genaue Quellenkunde erfolgen. Relevant für die Untersuchung sind zudem Fragestellungen und Vorverständnis sowie theoretische Überlegungen. Sie leiten die Analyse. Ausserdem wird in einem hermeneutischen Verständnis die Qualitative Inhaltsanalyse als «Verstehensprozess» verstanden, der das Ziel hat, «vielschichtige Sinnstrukturen» aus dem Material zu filtern.¹⁵⁴

Diese Untersuchung zielt darauf ab, didaktische Konzeptionen zu Geschichtsvermittlung in Schulbüchern zu untersuchen. Doch schon die Komplexität, welches das (obligatorische) Schulbuch in seinem Vermittlungsanspruch aufweist, macht deutlich, dass diese Frage nicht einfach linear zu beantworten ist. Gerade in den Schulbüchern selbst sind didaktische Konzeptionen vor allem implizit vorhanden, und auch die Materialien der Entstehungszusammenhänge weisen vielfältige Sinnstrukturen auf. Um dennoch Aussagen treffen zu können, wurde das Quellenkorpus in zwei Analyseeinheiten aufgeteilt, die nacheinander mit unterschiedlichen Kategoriensystemen untersucht wurden. Durch das mehrschrittige Verfahren soll ermöglicht werden, die didaktischen Konzeptionen in den Diskussionen um die Lehrmittel zu erfassen und zugleich aufzuzeigen, wie diese in den

¹⁵² Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse (2007), 468f.

¹⁵³ Mayring / Brunner: Qualitative Inhaltsanalyse (2010), 325; Mayring: Einführung in die Qualitative Sozialforschung, 114.

¹⁵⁴ Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse (2015), 32.

Lehrmitteln selbst umgesetzt werden. Somit können explizite Aussagen zu didaktischen Konzeptionen in Schulbücher getroffen werden.¹⁵⁵

In einem ersten Schritt wurden mittels induktiver Kategorienbildung die nach Pandel benannten Paratexte untersucht.¹⁵⁶ Konkret sind das diejenigen Dokumente, die Auskunft darüber geben, was sich Verantwortliche für die Lehrmittelentstehung bei der Konzeption der jeweiligen Schulbücher überlegt haben: Vorwörter der Autoren in den Schulbüchern, Akten und Zeitschriftenartikel. Dazu kommen intertextuelle Referenzdokumente des Curriculums wie beispielsweise Lehrpläne. Induktive Kategorienbildung meint dabei eine Ableitung von Kategorien aus dem Material selbst, die eine Verallgemeinerung oder Zusammenfassung zum Ziel hat. Die Durcharbeitung erfolgte geleitet von den theoretischen Überlegungen und dem Erkenntnisinteresse. Wiederkehrende Aussagen, die zu einem dezidierten Thema respektive Vermittlungsanspruch zu einer bestimmten Zeit fielen, wurden als Kategorie herausgefiltert. Diese Kategorien wurden am Material noch einmal überprüft und mit konkreten Textpassagen gestützt.¹⁵⁷ Sie geben Auskunft über diskutierte Ansprüche und Methoden der Geschichtsvermittlung mittels Schulbücher. In einem weiteren Schritt wurden diese Kategorien und die dazugehörigen Textstellen bei der Verschriftlichung durch eine Explikation ergänzt. Explikation bedeutet die Analyse der Kontexte. Man unterscheidet zwischen der engen Kontextanalyse, die nur das unmittelbare Umfeld der Textstellen betrachtet, und einer erweiterten Kontextanalyse, die mittels Sekundärliteratur die Ergebnisse in grössere Zusammenhänge ordnet. Die erweiterte Kontextanalyse hat in dieser Untersuchung das Ziel, die Einflussfaktoren der Referenzsysteme Fachwissenschaft, Pädagogik-Didaktik und Politik für die jeweilige Zeit zu klären.¹⁵⁸

Die Ergebnisse, die sich aus der Analyse der Diskussionen um die didaktischen Konzepte und die dazugehörigen Explikationen ergeben haben, werden in ein synthetisierendes Kategoriensystem übertragen, das die Analyse der Schulbuchinhalte strukturierend leiten soll.¹⁵⁹ Das damit verbundene Erkenntnisinteresse ist, inwiefern sich die didaktischen Konzepte in den Lehrmitteln selbst abbilden. Das neu konzipierte Kategoriensystem wird deduktiv an die Schulbuchinhalte herangetragen und entsprechend passende Fundstellen im Text herausgeschrieben. Hier werden nun nicht die ganzen Schulbücher analysiert, sondern die beiden Themenbereiche «Reformation» und «Industrialisierung». Dabei war das Ziel sowohl eine formale als auch eine inhaltliche Strukturierung der Schulbücher zu erhalten. Das

¹⁵⁵ Vgl. die Darstellung des Analyseschemas im Anhang (Anhang 2).

¹⁵⁶ Vgl. Teil I, Kap. 2.2. (Geschichtsdidaktische Aspekte des Schulbuchs).

¹⁵⁷ Zur induktiven Kategorienbildung: Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse (2015), 85–87.

¹⁵⁸ Zur Explikation: Ebd., 90–93.

¹⁵⁹ Vgl. das synthetisierende Kategoriensystem im Anhang (Anhang 3).

heisst einerseits standen Fragen zu formalen Aspekten des Lehrmittels im Vordergrund, zum Beispiel wie die beiden Themenbereiche im Schulbuch strukturiert und definiert werden. Andererseits fokussiert die inhaltliche Strukturierung auf bestimmte thematische Aspekte.¹⁶⁰ Auch wenn die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring systematisch vorgeht, so ist doch auch zu bemerken, dass zum einen das Verfahren für jedes Projekt spezifisch angepasst werden muss. Die oben beschriebene Arbeitsweise ist also spezifisch auf diese Untersuchung zugeschnitten und kann nicht ohne weiteres auf andere Analysen übertragen werden. Zum anderen ist unter Systematik nicht zu verstehen, dass nicht auch Offenheit gegenüber Verfahrensänderungen und Ergebnissen zur Untersuchung gehören. Kategorien und Vorgehensweisen müssen dauernd überprüft und angepasst werden. Nur dann ist es möglich, systematisch zu arbeiten und dennoch den historischen Quellen, die auch Unvorhergesehenes bieten, gerecht zu werden. Die Qualitative Inhaltsanalyse erlaubt aber gerade durch ihre Systematik und Offenheit grosse Materialmengen zielgerichtet zu analysieren und auch latente Sinnstrukturen herauszufiltern. Beide Aspekte sind für diese Untersuchung unabdingbar.¹⁶¹

¹⁶⁰ Zur Strukturierung / deduktive Kategorienanwendung: Ebd., 97–103.

¹⁶¹ Vgl. dazu auch: Ebd., 130f.

II Debatten um Konzeptionen: Schulbücher und ihr Entstehungskontext

Im zweiten Teil dieser Arbeit steht die Analyse der Entstehungszusammenhänge der Lehrmittel im Vordergrund. Die Frage nach den didaktischen Konzeptionen in den Schulbüchern ist durch eine alleinige Analyse der Inhalte nur ungenügend zu beantworten. Man sieht zwar unterschiedliche Gestaltungsweisen und Darstellungsprinzipien, doch über die Motive zu den unterschiedlichen Ansätzen erfährt man nichts. Es ist nur unzureichend feststellbar, welche Vermittlungsansprüche damit verbunden werden.

Aus diesem Grund wurden für diesen Teil zum einen die Vorwörter der Schulbücher untersucht, die oft Reflexionen der Schulbuchautoren über die Gestaltung und Bezüge zu Konzepten beinhalten. Zum anderen wurden Quellenmaterialien analysiert, die Auskunft über die Schulbuchentstehung geben. In diesem Teil wird aufgezeigt, welche Konzepte von Geschichtsvermittlung debattiert wurden und welche Akteure an den Diskussionen beteiligt waren.

Leitend für den nachfolgenden Teil sind die Überlegungen zum Schulbuch in den «Curriculum Studies». Das Schulbuch als Teil des Curriculums ist in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden. Auch der in dieser Arbeit verwendete Begriff von «Didaktik» ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Didaktische Konzeptionen bedeutet in diesem Kontext die breite Vorstellung davon, was wie durch das Schulbuch für den Geschichtsunterricht gelehrt und gelernt werden soll.

Die Ergebnisse zeigen bestimmte Perioden von Konzepten. Der folgende Teil lässt sich daher in vier Kapitel gliedern. Alle Kapitel werden durch einen Abschnitt eingeleitet, der die jeweilige Schulbuchsituation in den unterschiedlichen Kantonen beschreibt. In den darauffolgenden Unterkapiteln geht es um die diskutierten didaktischen Konzeptionen: Im ersten Kapitel geht es um die Schulbücher zwischen 1870 und 1900, die durch spezifische Autorenkonstellationen und Ansprüche an die Vermittlung von Schweizer Geschichte hervorstechen. Im zweiten Kapitel, das die Jahre 1900 bis 1970 abdeckt, stehen veränderte Konzeptionen der Schulbuchgestaltung und Schulbuchentstehung im Vordergrund. Schliesslich handelt das dritte Kapitel von didaktischen Vorstellungen und Ansätzen, die im Zeitraum von 1870 bis 1970 stets im Gespräch waren und stabile Komponenten der Schulbücher in diesem Zeitraum darstellen. Im letzten Kapitel stehen die Schulbücher zwischen 1970 und 1990 im Zentrum. Die Zeit um 1970 war von Neuvorstellungen in verschiedenen Bereichen geprägt, was in vielen Bereichen zu Veränderungen der Schulgeschichtsbücher führte.

1 1870–1900: Wissenschaftsorientierung in der Schweizer Geschichte

1.1 Die Schulbuchsituation, 1870–1900

Der Untersuchungszeitraum dieser Arbeit startet um 1870. Doch wieso wird 1870 als Beginn für die Untersuchung gewählt, wenn doch die Ausgestaltung des Schulsystems in den ausgewählten Kantonen bereits in den 1830er-Jahren begann? Zwar kann man argumentieren, dass die Ausgestaltung der Volksschuloberstufe, wie im ersten Teil ausgeführt, in den einzelnen Untersuchungskantonen zwischen 1860 und 1900 noch einmal Veränderungen erfuhr und beispielsweise zu neuen weiterführenden Schultypen oder einer höheren Anzahl obligatorischer Schuljahre führte, doch der Hauptgrund für die Erschliessung des Zeitraumes liegt in der jeweiligen kantonalen Ausgestaltung der Schulbuchwahl für den Geschichtsunterricht. Diese erlebte gerade um 1870 in allen Untersuchungskantonen eine deutliche Neuorientierung.¹⁶² Diese Neuorientierung in der Lehrmittelfrage, die nur teilweise mit dem oben genannten Wandel der Volksschuloberstufe zusammenhing, bedeutete nicht, dass man in den einzelnen Kantonen nicht schon vorher Schulbücher im Geschichtsunterricht einsetzte, doch die Kriterien für die Auswahl von Schulbüchern wurden nach 1870 andere.

Im Kanton Schwyz beispielsweise fokussierte man bis in die 1870er-Jahre auf Schulbücher aus dem Deutschen Herder-Verlag, dessen Verlagsprogramm auf katholische Volksschulen ausgerichtet war.¹⁶³ Die im Schwyzer Lehrplan zum Gebrauch aufgeführte *Weltgeschichte für die Jugend* pries der Verlag beispielsweise damit an, dass der «hochwürdigste Herr Erzbischof Hermann von Freiburg» das Buch «aufs Wärmste empfohlen» habe.¹⁶⁴ Die enge Anbindung an kirchliche Institutionen in der Schulbuchwahl ist durch die Einflussmöglichkeit von Geistlichen in Schulbereich zu erklären, die in einem neuen Passus in der Schwyzer Kantonsverfassung von 1848 festgeschrieben wurde. Der Kanton Schwyz förderte damit nach der Bundesstaatgründung die Einflussnahme der Kirche ausdrücklich.¹⁶⁵ Die revidierte Bundesverfassung 1874, welche die Glaubens- und Gewissensfreiheit einführte, war jedoch mit einer im Gesetz verankerte Einflussnahme der Geistlichkeit nicht mehr vereinbar, was auch zu Veränderungen im Schwyzer Schulsystem führen musste.¹⁶⁶ Annen spricht in diesem

¹⁶² Vgl. zu den Schulreformen Teil I, Kap. 2 (Quellenkorpus).

¹⁶³ Z.B. Bumüller; Schuster: *Weltgeschichte für die Jugend*, aufgeführt in: LP SZ: Unterrichtsplan für die Sekundarschulen des Kanton Schwyz vom 4. Dezember 1873, 125; Zum Herder-Verlag: Cavelti: Auf Fels gebaut.

¹⁶⁴ Herder: Verzeichnis von ausgewählten Werken, 9.

¹⁶⁵ Annen: Säkularisierung, 156.

¹⁶⁶ Zur Revision der Verfassung: Kley: Die Bundesverfassung von 1874.

Zusammenhang von einer tendenziellen Säkularisierung des Schulsystems, die durch notwendige Anpassungen an die revidierte Bundesverfassung ausgelöst wurde.¹⁶⁷

Der Schulbuchwandel im Kanton Schwyz kann in diese Begebenheiten eingeordnet werden. 1873 führt der Unterrichtsplan für die Sekundarschule als weiteres Lehrmittel auch das Buch *Illustrierte Schweizer Geschichte für höhere Lehranstalten* auf. Der Titel ist ohne Autor aufgeführt, war aber vermutlich eine erste Auflage der *Illustrierten Schweizer Geschichte für Schule und Haus* des Schwyzers Johann Baptist Marty, die ab den 1880er-Jahren im Benziger-Verlag in Einsiedeln erschien.¹⁶⁸ Während Marty noch 1904 als obligatorisches Schulbuch für Schweizergeschichte im Lehrmittelverzeichnis des Erziehungsdepartements steht, ersetzte man die Bücher des Herder-Verlags durch andere Publikationen.¹⁶⁹

Marty brachte verschiedene Neuerungen. Er war der erste Schweizer Autor, dessen Lehrmittel der Erziehungsrat obligatorisch vorgab.¹⁷⁰ Ausserdem waltete er zwischen 1870 und 1885 als Seminardirektor des kantonalen Lehrerseminars in Rickenbach. Er war also ein Vertreter einer staatlichen und nicht geistlichen Institution und passte damit – zumindest vordergründig – auch in die Säkularisierungsbestrebungen des Kantons.¹⁷¹

Im Kanton Zürich führten andere Gründe zu einer neuen Lehrmittelsituation. 1859 entstand mit der Revision des Schulgesetzes eine neu ausgerichtete Volksschuloberstufe. Die Ergänzungsschule löste die alte Repetierschule ab und die Sekundarschule wurde gegründet.¹⁷² In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage nach Lehrmitteln für den Geschichtsunterricht in den neu entstandenen Schultypen diskutiert. Zahlreiche, sehr unterschiedliche Lehrmittel waren bereits auf dem Markt. Der Erziehungsrat konnte sich aber bei keinem zu einer offiziellen Empfehlung durchringen. In den 1860er-Jahren gab der Erziehungsrat letztendlich dem früheren Direktor des kantonalen Lehrerseminars in Küsnacht und Autor zahlreicher Lehrmittel, Thomas Ignaz Scherr, den Auftrag, ein offizielles Lehrmittel für die Oberstufe zu entwerfen. Obwohl Scherr nicht unumstritten war, hätte sich die Zürcher Lehrerschaft, so schreibt Scheller, mehrheitlich hinter diesen Entscheid gestellt. Scherr konnte aber aufgrund zahlreicher Verzögerungen das Lehrmittel nicht mehr vor seinem Tod fertigstellen. Die Weiterarbeit durch Projektgruppen der Erziehungsbehörde

¹⁶⁷ Annen: Säkularisierung, 212.

¹⁶⁸ LP SZ: Unterrichtsplan für die Sekundarschulen des Kantons Schwyz vom 4. Dezember 1873, 125.

¹⁶⁹ Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll. Rundschreiben des Erziehungsdepartements des Kt. Schwyz an sämtliche Schulräte, Lehrer und Lehrerinnen von Sekundarschulen desselben vom 29. April 1904.

¹⁷⁰ Vgl. Teil I, Kap. 2.3 (Obligatorische Lehrmittel im Kanton Schwyz).

¹⁷¹ Horat: Anfänge und Entwicklungen des Schwyzer Bildungssystems, 31; Zu den religiösen Motiven Marty's vgl. Teil II, Kap. 3.4 (Konfession).

¹⁷² Vgl. Teil I, Kap. 2.4 (Obligatorische Lehrmittel im Kanton Zürich).

scheiterte.¹⁷³ Das hatte sowohl politische als auch fachliche Gründe. Zum einen stand Ulrich Wiesendanger, ein Stadtzürcher Sekundarlehrer, der das Projekt weiterführen sollte, als Vertreter liberaler Positionen bereits bei der Übernahme der Aufgabe in offener Feindschaft zum damaligen demokratisch ausgerichteten Erziehungsdirektor Johann Caspar Sieber. Andererseits plädierte der ehemalige Seminardirektor Heinrich Wettstein, der 1870 ein neues Lehrmittelprogramm ausarbeitete, für den Beizug wissenschaftlicher Fachkräfte in die Lehrmittelerarbeitung. Wiesendanger stand also bald auf verlorenem Posten. Begründet wurde die Beendigung des Projekts jedoch mit dem zu langsamen Voranschreiten.¹⁷⁴ Als neue Projektleitung wurde Friedrich Salomon Vögelin, zuerst Geschichtslehrer am Seminar Küsnacht und später Professor für Kunst- und Kulturgeschichte an der Universität Zürich sowie politischer Mitstreiter des Erziehungsdirektors Sieber, eingesetzt.¹⁷⁵ Mitautor wurde Johann Jakob Müller, der ebenfalls für eine kurze Zeit am Lehrerseminar Küsnacht unterrichtete und später Professor für Alte Geschichte an der Universität Zürich wurde.¹⁷⁶ Der durch die beiden Autoren erstellte geschichtliche Band des *Lehr- und Lesebuchs* erklärte der Erziehungsrat 1874 sowohl für die Ergänzungsschule als auch für die Sekundarschule für obligatorisch.¹⁷⁷ Das Werk von Vögelin / Müller war im Kanton Zürich also das erste obligatorische Schulbuch für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Es begründete eine Serie obligatorischer Lehrmittel, die im Auftrag des Erziehungsrates für das Fach Geschichte in den oberen Volksschulstufen des Kantons Zürich erstellt wurden. Das Lehrmittelobligatorium im Fach Geschichte endete für die Sekundarstufe I im Kanton Zürich erst im Jahre 2012.¹⁷⁸

Im Kanton Aargau war die Lehrmittelsituation um 1870 für den Fachbereich Geschichte weniger klar mit einer Neuausrichtung verbunden als in den anderen Kantonen. Die Schultypen hatte man mehrheitlich schon in den 1830er-Jahren implementiert, nur die Primarschuloberstufe wurde 1865 mit einer Ausweitung der Schulpflicht neu definiert.¹⁷⁹ Auch wenn die Lehrpläne des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts für den Geschichtsunterricht in den Aargauer Bezirksschulen noch den «freie[n] Vortrag» des Lehrers als Unterrichtsprinzip aufführen,¹⁸⁰ zeigen aber die Entwicklungen in der Schulbuchlandschaft, dass dem Schulbuch ein neuer Stellenwert zukam. Im revidierten

¹⁷³ Scheller: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen, 202–208.

¹⁷⁴ Ebd., 277–279.

¹⁷⁵ Ebd., 278; Bürgi: Vögelin, Friedrich Salomon.

¹⁷⁶ Vgl. zu Johann Jakob Müller auch: C.D.: Professor Johann Jakob Müller.

¹⁷⁷ Scheller: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen, 278f.

¹⁷⁸ Vgl. Teil I, Kap. 2.4 (Obligatorische Lehrmittel im Kanton Zürich).

¹⁷⁹ Vgl. Teil I, Kap. 2.2 (Obligatorische Lehrmittel im Kanton Aargau).

¹⁸⁰ Vgl. LP AG: Lehrpläne für die Bezirksschulen des Kantons Aargau 1866, 1871, 1893 und 1902.

Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau von 1871 waren zum ersten Mal spezifische Bücher für den Geschichtsunterricht aufgelistet, die nicht nur zur Vorbereitung der Lehrpersonen gedacht waren, sondern mit denen auch Schülerinnen und Schüler arbeiten sollten.¹⁸¹ Das Schulbuch wurde also als Unterrichtshilfe in die Hand der Schülerinnen und Schüler gelegt. Der Lehrplan für Bezirksschulen im Kanton Aargau von 1893 macht dies besonders deutlich: «Dem Unterricht sind ausschliesslich die obligatorischen Lehrmittel zu Grunde zu legen. Der Lehrstoff darf nicht diktiert werden.»¹⁸² Das Schulbuch erhielt als schülerbezogene Unterrichtshilfe eine neue Funktion im Geschichtsunterricht.

Das oben genannte Zitat verweist aber nicht nur auf eine neue Rolle von Schulbüchern im Kanton Aargau, es steht auch für eine allgemeine Entwicklung, die sich in den Untersuchungskantonen abzeichnete. Spätestens seit den 1870er-Jahren existierten spezifische Schulbücher für den Geschichtsunterricht in den meisten oberen Schultypen der Volksschule. Die Wahl der Lehrmittel wurde aber nicht Lehrpersonen überlassen, sondern durch den Staat vorgegeben. Die Erziehungsräte aller drei Kantone entschieden, welche Lehrmittel im Geschichtsunterricht eingesetzt wurden. Somit ordnen sich diese drei Untersuchungskantone in eine allgemeine Entwicklung ein. Auch Fuchs / Niehaus / Stoletzki bemerken, dass das Schulbuch im 19. und 20. Jahrhundert an Bedeutung gewann, da einerseits der Staat durch die Bildungsexpansion eine stärkere Funktion im Schulwesen einnahm und andererseits dem Lehrbuch pädagogisch-didaktisch eine grössere Relevanz beigemessen wurde. Beide Aspekte spiegeln sich beispielsweise in der Entwicklung staatlicher Lehrmittelverlage.¹⁸³ So wurde der kantonale Lehrmittelverlag Zürich bereits 1851 gegründet. Argumente für die Einführung waren die Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler durch die Verwendung gleicher Lehrmittel. Aber auch die Schaffung politisch neutraler Lehrmittel oder eine Kostensenkung für Kanton und Gemeinden wurden als Ziel genannt.¹⁸⁴ Auch im Kanton Aargau diskutierte man bereits im 19. Jahrhundert heftig über die Lehrmittelfrage, gründete aber schliesslich erst 1908 einen kantonalen Lehrmittelverlag.¹⁸⁵ Die späte Gründung im Kanton Aargau erklärt vermutlich auch, wieso zwischen 1870 und 1900 im Kanton viele unterschiedliche Lehrmittel für obligatorisch erklärt wurden.¹⁸⁶ Man musste die Bücher noch aus anderen Kantonen beziehen.

¹⁸¹ LP AG: Revidierter Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau vom 24. April 1871, 23.

¹⁸² LP AG: Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau vom 17. Februar 1893, 5.

¹⁸³ Fuchs / Niehaus / Stoletzki: Das Schulbuch in der Forschung, 32.

¹⁸⁴ Ziegler: Aus der Geschichte des Lehrmittelverlages, 19.

¹⁸⁵ Byland, Hafner, Elsasser: 150 Jahre Aargauer Volksschule, 111.

¹⁸⁶ Vgl. Teil I, Kap. 2.2 (Obligatorische Lehrmittel im Kanton Aargau).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass um 1870 aus unterschiedlichen Gründen in allen Untersuchungskantonen eine Neuorientierung in der Schulbuchfrage für den Geschichtsunterricht einsetzte. Durch die neue Lehrmittelpolitik in den Untersuchungskantonen etablierte der Staat seine Rolle in der Lehrmittelauswahl für eine lange Zeit. Durch die Bereitstellung und Wahl von obligatorischen Schulbüchern für das Fach Geschichte wurde aber auch eine didaktische Aussage gemacht. Das Schulbuch gehörte zum festen Inventar im Geschichtsunterricht. Das Schulbuch war relevant für die Geschichtsvermittlung. Das ist zugleich eine didaktische Konzeption, da die Lehrmittel in ihrer politisch gesteuerten Funktion das historisch-politische Lernen im Untersuchungszeitraum aktiv mitgestalteten.

1.2 Die Autoren und ihre didaktischen Konzepte

Die Entwicklungen um 1870, die dem Schulbuch in allen drei Untersuchungskantonen einen relevanten Stellenwert im Geschichtsunterricht zuschrieben, bedeuteten aber nicht, dass die Schulbücher auch die gleichen didaktischen Ansätze aufwiesen. Ausrichtungen und Schwerpunktsetzungen der Geschichtsvermittlung konnten sich in den einzelnen Lehrmitteln durchaus unterscheiden. Gewisse Gemeinsamkeiten lassen sich jedoch in der Wahl der Schulbuchautoren zwischen 1870 und 1900 ausmachen, es kann von einer zunehmenden Orientierung an der Wissenschaft gesprochen werden.

Wie schon im vorangehenden Unterkapitel kurz ausgeführt, gab es im Kanton Zürich ab den 1860er-Jahren Bestrebungen durch den Lehrmittelverantwortlichen, die Entstehung von Schulbüchern stärker durch wissenschaftliche Fachkräfte zu prägen. Im Kanton Zürich geschah dies durch den erziehungsrätlichen Auftrag der Lehrmittelentwicklung an die beiden Universitätsprofessoren Friedrich Salomon Vögelin und Johann Jakob Müller. Die wissenschaftliche Anbindung ist in diesem Fall überdeutlich, auch wenn beide mit ihren Erfahrungen als Lehrpersonen am Seminar Küsnacht zumindest Anbindungen an die Lehrerbildung hatten. Mit Universitätsprofessoren beauftragte man die fachwissenschaftlich höchsten Instanzen im Universitätskanton mit der Lehrmittelerstellung. Diesem Grundsatz blieb man auch in der Folge mit Wilhelm Oechsli als Autor treu. Seine Schulbücher erschienen in den 1880er-Jahren – ein Schulbuch zur Schweizer Geschichte und eines zur allgemeinen Geschichte.¹⁸⁷ Wilhelm Oechsli, der zuerst als Dozent an der Höheren Töchterschule Winterthur lehrte und ab 1887 den Lehrstuhl für Schweizergeschichte an der ETH Zürich und später auch an der Universität Zürich innehatte, war ebenso

¹⁸⁷ Scheller: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen, 288-292.

wissenschaftsaffin und mit entsprechender Position bekleidet wie das vorhergehende Autorenteam Vögelin / Müller.¹⁸⁸

Im Kanton Schwyz war die Situation nur auf den ersten Blick eine andere. Bei näherer Betrachtung zeigen sich Gemeinsamkeiten zum Kanton Zürich. Johann Baptist Marty bekleidete zwar keinen universitären Lehrstuhl im Fach Geschichte, aber er besetzte die Position des Direktors am Lehrerseminar Rickenbach. Horat schreibt, dass das Lehrerseminar Rickenbach im 19. und bis weit ins 20. Jahrhundert in zweifacher Hinsicht eine besondere Rolle im Kanton Schwyz einnahm. Es war einerseits die einzige Institution der Lehrerbildung in den Urkantonen und andererseits die einzige staatliche Mittelschule im Kanton Schwyz.¹⁸⁹ Somit war die Lehrerbildungsanstalt Rickenbach in Schwyz wie die Universität in Zürich die kantonal herausragende Bildungsstätte. In beiden Fällen waren es also nicht Praktiker aus dem Schulbetrieb, welche die Schulbücher für den Geschichtsunterricht verfassten, sondern die Autoren gehörten zu den höchsten Gelehrten im jeweiligen Kanton.

Im Kanton Aargau war die Situation bei den ersten obligatorischen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht weniger klar, auch weil sie – wie im vorhergehenden Unterkapitel erläutert – bis in die 1920er-Jahre aus verschiedenen Quellen bezogen wurden. Die ersten obligatorischen Lehrmittel für die Bezirksschule wurden von Alexandre Daguet und Gerold Eberhard verfasst.¹⁹⁰ Alexandre Daguet arbeitete zuerst als Lehrer und später als Direktor des Lehrerseminars im Kanton Freiburg. Ab 1866 übernahm er an der Universität Neuenburg die Professur für Geschichte und Archäologie.¹⁹¹ Gerold Eberhard, dessen Lesebücher im Lehrplan für Bezirksschulen von 1871 ebenfalls aufgeführt sind, war hingegen als Sekundarlehrer tätig und hatte sich einen Namen als Autor zahlreicher Lehrmittel gemacht.¹⁹² Auch das *Lehr- und Lesebuch für aargauische Fortbildungsschulen*, das um 1900 für die Primaroberschule und die Fortbildungsschulen erschien, war in seiner Tendenz nicht eindeutig. Das Buch wurde für den Kanton Aargau durch Jakob Keller und Friedrich Hunziker entwickelt. Während Jakob Keller immerhin die Position des Direktors zuerst am Lehrerseminar Aarau und später im Seminar Wettingen innehatte, so war Friedrich Hunziker in erster Linie in der Praxis tätig. Neben seiner Tätigkeit in der Schule wirkte er auch als Übungslehrer am Seminar Wettingen, wo er eng mit Keller zusammenarbeitete. Hunziker war

¹⁸⁸ Zu Oechsli: Peter-Kubli: Oechsli, Wilhelm.

¹⁸⁹ Horat: Anfänge und Entwicklungen des Schwyzer Bildungssystems, 31.

¹⁹⁰ LP AG: Revidierter Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau vom 24. April 1871, 23.

¹⁹¹ Noirjean: Daguet, Alexandre.

¹⁹² Späni: Eberhard, Gerold.

auch derjenige der beiden Autoren, der vor allem für den Realienteil, also auch für den Bereich Geschichte, im Lehrmittel die Verantwortung trug.¹⁹³

Der Kanton Zürich beanspruchte offensichtlich durch die Wahl der Universitätsprofessoren als Autoren eine starke Wissenschaftsanbindung in der Lehrmittelfrage. Gemeinsam mit dem Kanton Schwyz war dem Kanton Zürich, dass die Schulbuchautoren durch ihre beruflichen Positionen in den kantonal höchsten Bildungsinstitutionen auch die jeweilige höchste fachliche Referenz im Kanton darstellten. Die Entwicklungen im Kanton Aargau zwischen 1870 und 1900 tendieren hingegen weniger eindeutig in eine Richtung. Auch Lehrpersonen waren unter den Lehrmittelautoren zu finden, dennoch gehörten auch im Kanton Aargau erstaunlich viele Personen mit Beziehungen zu höheren Bildungsinstitutionen zu den Lehrmittelautoren. Insgesamt kann daher doch von einer starken Wissenschaftsorientierung im Bereich der Schulbücher für den Geschichtsunterricht zwischen 1870 und 1900 gesprochen werden. Die Wahl der Lehrmittelautoren zeigte entweder eine hohe fachwissenschaftliche Anbindung oder eine herausragende Führungsposition im pädagogischen Bereich. Lehrpersonen aus der Praxis waren nur in seltenen Fällen die Verfasser der obligatorischen Schulbücher.

Das ist insofern interessant, da Jacobmeyer für denselben Zeitraum in Deutschland zu einem dieser Analyse entgegengesetzten Schluss kommt.¹⁹⁴ Zwischen 1871 und 1889, so bemerkt Jacobmeyer, sei eine deutliche Zunahme von Lehrmittelautoren aus der Schulpraxis auszumachen. Während vor dieser Zeit vor allem Gymnasiallehrer mit Promotion das Monopol der Schulbuchentwicklung für das Fach Geschichte innehatten, waren es nach 1871 zunehmend Lehrpersonen aus unteren Schulstufen. Er schliesst aus diesem Befund, dass pädagogische Erfahrungswerte die Rückbindung an die Fachwissenschaft abgelöst hätten.¹⁹⁵

Von ähnlichen Entwicklungen kann in der Schweiz erst zu einem späteren Zeitpunkt im 20. Jahrhundert gesprochen werden, was in nachfolgenden Kapiteln genauer ausgeführt wird.

Bereits die Auswahl der Lehrmittelautoren in den drei Untersuchungskantonen zeigt, dass man im ausgehenden 19. Jahrhundert für den Geschichtsunterricht in der schweizerischen Volksschule nicht von genau denselben Entwicklungen sprechen kann wie in Deutschland. Die Wahl der Lehrmittelautoren ist nicht ohne Konsequenzen für die Schulbuchgestaltung, auch da nahmen in der Folge die schweizerischen Lehrmittel eine andere Ausrichtung ein. Mütter schreibt in seinen Publikationen zur Geschichte der Geschichtsdidaktik in

¹⁹³ Fuchs: «Dies Buch ist mein Acker», 183–189.

¹⁹⁴ Vgl. für einen kurzen Überblick zu Entwicklungen des Geschichtsunterrichts in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert: Thiel: Was heisst und zu welchem Ende studiert man historische Geschichtsdidaktik?

¹⁹⁵ Jacobmeyer: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 143–145.

Deutschland, dass im 19. Jahrhundert das Ideal einer Wissenschaftsanbindung für das Fach Geschichte vor allem auf Gymnasialstufe bestanden hätte, was zu einer sogenannten «Abbilddidaktik» geführt hätte.¹⁹⁶ Fachwissenschaftliche Inhalte sollten sich im schulischen Geschichtsunterricht abbilden und aus diesem Grund nur knapp reduziert werden. Walz schreibt dazu, dass die Wissenschaft somit allein bestimmte, was man im Geschichtsunterricht vermittelte.¹⁹⁷ Obwohl das Fach Geschichte ab 1870 auch in der Volksschule mehrheitlich eine eigenständige Position als Fach in Lehrplänen und Unterricht erhielt, bezog man sich da aber eher auf Strömungen aus der Pädagogik.¹⁹⁸

In der Schweiz spielte die «Abbilddidaktik» auch in der Volksschule eine Rolle. Ausgeprägt war dieses Prinzip sicherlich in den Schulbüchern des Kantons Zürich zu finden, die von Fachwissenschaftlern verfasst wurden. Oechsli, dessen Schulbücher in den 1880er-Jahren für obligatorisch erklärt wurden, erklärt sein Schulbuchkonzept folgendermassen:

«Da die Sekundarschule eine abschliessende Bildung gewähren soll, so folgt daraus, dass der Geschichtsunterricht ein vollständiger sei, d.h. dass der Stoff, welcher im Gymnasium in 6 1/2 Jahren durchgenommen wird, auf drei Jahre zusammengedrängt und darum reduziert werde.»¹⁹⁹

Diese Argumentation lässt auf die «Abbilddidaktik» schliessen. Der Autor sah in der Sekundarschule insbesondere die verkürzte Schulzeit als Problem an. Gerade weil diese Schulstufe aber abschliessenden Charakter hatte, musste der Stoff vollständig behandelt werden, wenn auch in komprimierter Form. Zielstufe und Zielpublikum nahmen keine Rolle in der didaktischen Konzeption ein. Ähnlich war es auch beim Vorgängerwerk von Vögelin / Müller. Ihr Schulbuch, das einen Umfang von über vierhundert eng beschriebenen Seiten aufwies, glich eher einem Fachbuch als einem Lehrmittel, obwohl es ursprünglich sogar für den Schultypus mit dem geringsten Anspruchsniveau auf der Sekundarstufe I, der Ergänzungsschule, konzipiert wurde.²⁰⁰ Die beiden Verfasser verstanden den Geschichtsunterricht als Bestreben, «dem Schüler die Einsicht in den innern Zusammenhang

¹⁹⁶ Mütter: Zur Entstehung der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin in der Epoche der Weltkriege, 64; Von Geschichtsdidaktik kann man seit ca. 1750 sprechen. Sie war zuerst Bestandteil der Fachwissenschaft und näherte sich Ende des 19. Jahrhunderts an die Pädagogik an. vgl. Jordan: Die Entwicklung einer problematischen Disziplin, 274.

¹⁹⁷ Walz: Geschichtsdidaktik, 767.

¹⁹⁸ Mütter: Die Anfänge der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin und ihre Auswirkungen auf den Geschichtsunterricht, 68–70; Vgl. auch Mütter: Entwicklungslinien geschichtsdidaktischen Denkens in Deutschland während des 19. Jahrhunderts, 17–28.

¹⁹⁹ Oechsli: Bemerkungen zum Geschichtsunterricht an der zürcherischen Sekundarschule vom 27. Januar 1883, 38.

²⁰⁰ Scheller: Das Bild des Mittelalters an den Zürcherischen Volksschulen, 277–279. Erst nach seiner Fertigstellung erklärte der Erziehungsrat das Buch auch für die Sekundarschule obligatorisch.

und die Entwicklung der Ereignisse und Zustände zu geben.»²⁰¹ Dieses Ziel konnte laut den Autoren auch nur mit einem bestimmten Umfang eines Geschichtsbuches erreicht werden. Die ausführliche Darlegung des Stoffes, zu dem auch neue Erkenntnisse der Forschung gehörten, stand im Vordergrund.²⁰² Die Nähe zur Wissenschaft ist auch bei Oechsli ein Standpunkt, so bemerkt der Autor im Vorwort seiner *Vaterländischen Geschichte* von 1885 über das Schulbuch: «Sollte es dennoch in einen oder anderen Punkte dem gegenwärtigen Stande der schweizergeschichtlichen Forschung nicht entsprechen, so wäre der Verfasser für jede Berichtigung dankbar.»²⁰³ Oechsli war also in seinen Schulbüchern um wissenschaftliche Genauigkeit bestrebt.

Nicht überraschend hatten beide Schulbücher einen schwierigen Stand in der Schulpraxis. Zuviel Stoff, eine zu anspruchsvolle Sprache und zu wenig dem Niveau der Schülerinnen und Schüler angepasst sei das Lehrmittel von Vögelin / Müller, wie Scheller den Jahresberichten der Bezirksschulpflegen von 1874/1875, also kurz nach Einführung des Schulbuches, entnahm. Auch die Lehrmittel von Oechsli waren nach ihrer Publikation in den 1880er-Jahren schnell der Kritik ausgesetzt, dass die Bücher einen zu breiten Umfang und ein zu hohes Niveau für die Zielstufe aufweisen würden.²⁰⁴

Einen vollständig anderen Ansatz verfolgte der Schwyzer Autor Marty in seinem Schulbuch. So bemerkt er im Vorwort zur *Illustrierten Schweizer Geschichte*:

«Die neuen Forschungen über die Gründung der Eidgenossenschaft sind dem Verfasser durchaus nicht fremd; allein er stellt seine *«Schweizergeschichte»* auf den Standpunkt der Volksschule, welche keine zerstörende Kritik zu üben, sondern treu zu erzählen hat, was im Herzen des Volkes fortlebt, wenn es in den Akten des strengen *«Forschers»* auch nicht mit Brief und Siegel verbürgt ist.»²⁰⁵

Marty präsentierte sich im Vorwort seines Werkes als Autor, der durchaus dem fachwissenschaftlichen Forschungsstand kundig sei, doch er distanzierte sich ganz klar von einer «Abbilddidaktik». Im Gegenteil, er vertrat die Meinung, dass auf der Volksschulstufe die Wissenschaft in den Hintergrund zu treten habe und man Ungenauigkeiten gegenüber durchaus eine gewisse Kulanz entgegenbringen müsse. Für Marty stand im Vordergrund, dass Geschichte so erzählt wird, dass sich die Schülerinnen und Schüler damit identifizieren können. Gleichzeitig sollen auch Geschichten vermittelt werden, die bereits als Volkserzählungen vorkommen. Als motivierend für die Schülerinnen und Schüler empfand er

²⁰¹ Ebd., 2.

²⁰² Ebd., 2.

²⁰³ Oechsli: *Vaterländische Geschichte*, 4.

²⁰⁴ Scheller: *Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen*, 288–293.

²⁰⁵ Marty: *Illustrierte Schweizer Geschichte*, 4.

dabei Erzählungen über «unerschütterliche Gerechtigkeitsliebe», «treuherzige[n] Widersinn» und «freudiger Hinopferung für das Wohl des Vaterlandes».²⁰⁶ Er bezog sich hier klar auf mythisch orientierte Darstellungen der Schweizergeschichte. Sein Konzept des Schulbuches stellte also Mythen über einen wissenschaftsorientierten Ansatz. Dennoch war es ihm scheinbar wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass er den wissenschaftlichen Ansatz durchaus beherrschen würde, er sich aber aus bestimmten Gründen dagegen entschieden habe. Im Kanton Aargau wiederum waren, wie auch die im vorangehenden Unterkapitel behandelte Wahl der Schulbuchautoren vermuten lässt, unterschiedliche Ansätze vorhanden. An den Beispielen der Schulbücher der Autoren Dietschi und Fricker für die Bezirksschule lässt sich jedoch auch ein Wandel der Konzepte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts feststellen. Dietschi, Kantonsschullehrer für Griechisch im Kanton Solothurn und Autor von *Das kleine Lehrbuch der Weltgeschichte*, bezog sich in seinem Vorwort von 1872 klar auf die Pädagogik:²⁰⁷

«Das Büchlein will aber auch ein Beitrag sein zu einer der Hauptfragen der gegenwärtigen Pädagogik, zur Concentration des Unterrichtes. Das Mannigfaltige zur Einheit zu verknüpfen und für das viele Einzelne eine mässige Zahl in die Augen fallender Aufschriften und Träger zu finden, das war eine Hauptsorge des Verfassers.»²⁰⁸

Dietschi ordnete sein Werk erkennbar in neuere Strömungen der Pädagogik ein und orientierte sich nicht an der Geschichtswissenschaft. Wie Schneider für Deutschland festhält, bezog man sich im Geschichtsunterricht auf der Volksschulstufe im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts vor allem auf die Pädagogik von Herbart.²⁰⁹ Für Herbart stellt die Grundlage dar, dass das Kind lernt, durch eigene Einsicht vernünftig und ethisch angemessen zu handeln. Damit verband er vor allem Erziehung durch Unterricht. Dabei stellte er Verknüpfung über den Erwerb enzyklopädischen Wissens. Dieser Umstand setzte voraus, dass der Didaktiker den Stoff vorweg sinnvoll gliederte, um das Verstehen zu erleichtern.²¹⁰ Dietschis Ziel, den Unterricht in den Vordergrund zu stellen und den Schülerinnen und Schülern Zusammenhänge zu präsentieren, verweist somit vermutlich ebenfalls auf Herbart. Dietschi bezog in seinem Vorwort ausserdem kritisch Stellung zur Wissenschaftsorientierung respektive der «Abbilddidaktik» und kommentierte mit Bezug auf antike Geschichtsschreiber die umfangreichen Schulbücher. Er grenzte sich damit klar von anderen Lehrmittelkonzepten ab:

²⁰⁶ Ebd., 3.

²⁰⁷ Zu Dietschi: Wyser: Dietschi, Peter.

²⁰⁸ Dietschi: Kleines Lehrbuch der Weltgeschichte, 7.

²⁰⁹ Schneider: Der Geschichtsunterricht in der Ära Wilhelms II., 159.

²¹⁰ Fees: Geschichte der Pädagogik, 218–224.

«Das Buch soll weder den Lehrer überflüssig machen, noch von den Schülern eine Hausarbeit fordern, welche die Mehrzahl nicht zu bewältigen vermag, wie es in der neuesten Zeit mehrere Bücher tun, die den geschichtlichen Stoff in einer Breite und Behaglichkeit erzählen, als gälte es, mit Vater Herodot oder Homeros zu wetteifern.»²¹¹

Im Lehrmittelverzeichnis für die Aargauer Bezirksschulen von 1893 ist Dietschi nicht mehr erwähnt, neu findet man aber die *Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen* von Fricker als obligatorisches Lehrmittel aufgeführt.²¹² Über den Autor ist leider nichts bekannt, doch die Ausführungen desselben im Vorwort des Schulbuches sind gerade im Hinblick auf die unterschiedlichen Lehrmittelkonzeptionen höchst interessant. Fricker schwankte wie der Schwyzer Autor Marty zwischen Wissenschaftsanspruch und mythischem Geschichtsbild für die Schweizer Geschichtsschreibung. So schrieb er im Vorwort der dritten Auflage, die 1880 erschien:

«In einem Punkte hat die dritte Auflage etwelche Veränderung erfahren, in der Darstellung der Entstehung der eidgenössischen Bünde. Während bis dahin die Sagengeschichte den fortlaufenden Faden bildete und die Resultate der neuern Forschung in ein besonderes Kapitel zusammengedrängt und in das andere eingeschoben war, hat die dritte Auflage den entgegengesetzten Weg eingeschlagen.»²¹³

Während in den vorangegangenen Ausgaben wie bei Marty die mythische Geschichte im Vordergrund stand, wechselte der Autor in der neuen Auflage den Fokus und setzte mehr auf die Ergebnisse aus der Forschung. Nach wie vor sind aber beide Ansätze im Schulbuch vertreten. Doch was hat ihn zur neuen Schwerpunktsetzung bewogen? Fricker selbst gab folgende Antwort: «Den Verfasser hinderte damals noch eine gewisse Scheu und Schüchternheit, mit der alten, lieb gewordenen Tradition, auch wenn sie sich vor der wirklichen Geschichte nicht mehr halten liess, ganz zu brechen.»²¹⁴ Die «wirkliche Geschichte», wie Fricker die aktuellen Forschungsergebnisse benennt, steht in seiner Wahrnehmung also in deutlicher Abgrenzung zur mythischen Geschichte. Gleichzeitig bezeichnet der Autor die aktuellen Forschungsergebnisse auch als neueren, moderneren Zugang. Marty wie auch Fricker stehen mit dieser diffusen Haltung zwischen Sagengeschichte und wissenschaftlichen Forschungsergebnissen in ihrer Zeit nicht alleine. Marchal erklärt, dass zu dieser Zeit durch die Fachwissenschaft fundamentale identitätsstiftende Merkmale der Schweizergeschichte in Frage gestellt wurden, was auch nicht nur in der Öffentlichkeit auf

²¹¹ Dietschi: Kleines Lehrbuch der Weltgeschichte, 6.

²¹² Vgl. VZ AG. Verzeichnis der individuellen Lehrmittel für aargauische Bezirksschulen vom 17. Februar 1893, 2.

²¹³ Fricker: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen, 4. Die nachfolgenden, im Kanton Aargau obligatorischen Ausgaben beruhen auf der überarbeiteten dritten Auflage.

²¹⁴ Ebd., 4.

wenig Verständnis stiess, sondern auch gestandene Fachhistoriker verunsicherte. Diese Traditionskritik sei aber auch als wissenschaftlicher Fortschritt zu werten, da die Geschichtswissenschaft erst im 19. Jahrhundert zu einer eigenständigen akademischen Disziplin worden sei.²¹⁵ Am Beispiel des Kantons Aargaus zeigt sich aber gerade, dass die fachwissenschaftliche Orientierung zwischen 1870 und 1900 für die oberen Stufen der Volksschule an Gewicht gewann und andere Konzepte in den Hintergrund rückten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrmittel sich in allen Untersuchungskantonen in ihrer Tendenz zwischen 1870 und 1900 stärker wissenschaftlich ausrichteten und dies auch als didaktisches Konzept verfolgten. Einerseits war die Wahl der Autoren ausschlaggebend, die in der Regel bereits eine Anstellung an einer höheren Bildungsstätte innehatten. Die Herkunft der Schulbuchautoren prägte wiederum auch die inhaltliche Ausrichtung der Lehrmittel. Im Universitätskanton Zürich, wo Hochschulangehörige die Schulbücher verfassten, strebte man eher eine «Abbilddidaktik» an, zu der auch die Einbindung neuer Forschungsergebnisse gehörte. Im Kanton Aargau wurden ältere Schulbücher durch wissenschaftsorientierte Werke ersetzt. Und im Kanton Schwyz distanzierte man sich zwar von neuen Forschungsergebnissen und favorisierte eine an Sagen angelehnte Schweizer Geschichte, war aber zugleich bemüht festzuhalten, dass man die wissenschaftliche Forschung sehr wohl kannte.

1.3 Im Dienste der Nation

Mütter argumentiert, dass die «Abbilddidaktik» im politischen Rahmen des ausgehenden 19. Jahrhunderts durchaus auch etwas Fortschrittliches gehabt hätte. Die zunehmende Wissenschaftsorientierung im Geschichtsunterricht sei durchaus auch eine Abgrenzung zu nationalkonservativen Strömungen, die durch verschiedene Interessenverbände und dem Kaiser im deutschen Kaiserreich gefördert wurde.²¹⁶ Anders argumentierten Herbartianer, die laut Schneider überzeugt gewesen seien, dass Erziehung im Geschichtsunterricht in erster Linie Charakter- und Gesinnungsbildung sein sollte. Man hätte dabei stark an die «gemütsbildende Kraft» des Faches Geschichte geglaubt.²¹⁷

Auch in Bezug auf diese Entwicklungen in Deutschland lässt sich für die hier untersuchten Kantone keine eindeutige Aussage treffen. Wissenschaftsorientierung und Gesinnungsbildung vermischten sich in den Schulbüchern des 19. Jahrhunderts oft. Sie tritt auch deutlich stärker

²¹⁵ Marchal: Schweizer Gebrauchsgeschichte, 113.

²¹⁶ Mütter: Zur Entstehung der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin in der Epoche der Weltkriege, 64.

²¹⁷ Schneider: Der Geschichtsunterricht in der Ära Wilhelms II., 161f.

in Lehrmitteln des 19. Jahrhunderts hervor als in späteren Werken. Möglich ist, dass hier auch die noch nicht lange zurückliegende Bundesstaatsgründung eine Rolle spielte, die Identitätskonstruktionen und politische Sichtweisen relevanter machten. So schrieben Vögelin / Müller im Vorwort ihres Lehrbuches: «Einer Republik entspricht nur ein Unterricht, der – nach Auswahl und Behandlung des Stoffes – den republikanischen Geist weckt und nährt.»²¹⁸ Damit verknüpften die Autoren wiederum einen eindeutigen politischen Anspruch an das Geschichtslehrmittel. Der Unterricht im Fach Geschichte soll ihrer Ansicht nach für eine republikanische Erziehung sorgen. Dem Autorenteam Vögelin / Müller stand in diesem Kontext vielleicht auch eine aussergewöhnliche Rolle zu. Bereits die Wahl von Friedrich Salomon Vögelin zum Schulbuchautor war nicht unproblematisch, da er neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit auch in der Demokratischen Bewegung engagiert war. Das spielte laut Scheller gerade in der Rezeption des Lehrmittels eine entscheidende Rolle und gipfelte im Vorwurf der «mangelnden Objektivität» von politischer Gegenseite.²¹⁹ Ein Lehrmittel mit dem Ziel der republikanischen Erziehung war sicherlich im Sinne der demokratischen Bewegung, die vor allem seit den 1860er-Jahren für eine Ausweitung der direkt-demokratischen Volksrechte auf Kantons- und Bundesebene kämpfte.²²⁰ Mit dem politischen Hintergrund von Vögelin / Müller und dem zeitlichen Erscheinen des Lehrmittels inmitten der Diskussionen um die Bundesverfassungsrevisionen in den 1870er-Jahren kann man annehmen, dass «republikanisch» hier klar in Verbindung mit den politischen Ansichten der Autoren zu verstehen ist.²²¹ Vögelin / Müller betonten dann im Vorwort auch noch einmal, wie relevant eine bestimmte Perspektive der Geschichtsschreibung sei: «Speziell handelt es sich darum, der Jugend das Verständniss [sic!] der Gegenwart und ihrer Zielpunkte durch einen richtigen Einblick in die Vergangenheit zu ermöglichen.»²²² Für Vögelin / Müller konnte diese «richtige» Geschichtsschreibung also durchaus sowohl auf wissenschaftsorientierter wie auch auf politischer Schiene laufen. Diese Haltung übernahm auch Oechsli, wenn er im Vorwort zu seiner *Allgemeinen Geschichte* von 1883 bekräftigte:

«Bei der vorliegenden Neubearbeitung des staatlichen Lehrmittels für Geschichte leitete den Unterzeichneten das Bestreben die republikanische Tendenz in der Auswahl des Stoffes sowie die ächt [sic!] historische Behandlung und gedankliche Durchdringung

²¹⁸ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, II.

²¹⁹ Zum Lehrmittelkrieg um Vögelin / Müller: Scheller: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen, 277–288.

²²⁰ Zur Demokratischen Bewegung: Bürgi: Demokratische Bewegung; Zu den politischen Aussagen des Lehrmittels und den darauffolgenden Reaktionen vgl. Tröhler: Politischer Liberalismus und staatlicher Lehrmittelverlag, 37–42.

²²¹ Vgl. Maissen: Republik; Vgl. auch Maissen: Geschichte der Schweiz, 215–219.

²²² Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, II.

desselben, welche das Werk seiner Vorgänger Vögelin und Müller auszeichneten, nach Kräften zu wahren.»²²³

Auch bei Oechsli sollen wissenschaftliches Handwerk wie auch politische Gesinnung Eingang finden. Dass dies dem Autor durchaus gelang, darauf weist Buchbinder hin, der sich unter anderem in seiner Dissertation mit der Geschichtsschreibung Oechslis beschäftigt hat. So zeigt er beispielsweise für die beiden Schulbücher *Allgemeine Geschichte* und *Schweizergeschichte* auf, dass Oechsli Akzentverschiebungen vornahm, die es ihm ermöglichten sowohl die wissenschaftliche wie politische Schiene zu bedienen. Nahmen beispielsweise die Habsburger Grafen in der *Allgemeinen Geschichte* eine neutrale Position ein, so verschob sich diese in der Ausgabe zur *Schweizergeschichte*. Die Habsburger Grafen waren nun in ihren Taten kritisch zu betrachten.²²⁴

Während die Zürcher Lehrmittelautoren also versuchten, Wissenschaftsorientierung und Gesinnungsbildung unter einen Hut zu bringen, findet man bei den Aargauer Lehrmittelautoren des 19. Jahrhunderts erstaunlicherweise gar keine Hinweise zu Gesinnungsfragen im Geschichtsunterricht. Beim Schwyzer Marty sieht das allerdings wieder anders aus. Marty mass dem Unterricht in Schweizer Geschichte folgenden Stellenwert bei:

«Kaum ein anderer Unterricht bildet so sehr alle Seelenkräfte des Menschen wie der Unterricht in der vaterländischen Geschichte. [...] Noch mehr aber wird das Gefühl veredelt, der Wille erzogen und der Charakter gebildet. Oder was könnte das empfängliche jugendliche Herz mehr für Wahrheit und Recht, für alles Hohe und Edle begeistern, als das Studium der vaterländischen Geschichte?»²²⁵

Unterricht in Schweizer Geschichte war nach Marty relevant für die Ausprägung des Charakters. Mit dieser Fokussierung stand er im Einklang mit den Herbartianern, die dem Geschichtsunterricht, wie weiter oben erklärt, eine gemüts- und charakterbildende Eigenschaft zuschrieben. Marty war mit dieser Vorstellung nicht alleine, sondern integrierte sich in ein stabiles Konzept, das sich bis sicher in die 1970er- Jahre hielt.²²⁶ Kreis bezeichnet die «Kultivierung des Nationalismus» respektive die auf eine «Nationalidee ausgerichtete Identitätspflege», die im 19. Jahrhundert auch im Schulunterricht ihren Anfang nahm, als «Nationalpädagogik».²²⁷ Später sprach man zwar nicht mehr direkt von Charakterbildung, aber eine formende Eigenschaft, die über das eigentliche historische Lernen hinausging und

²²³ Oechsli: *Allgemeine Geschichte*, 1.

²²⁴ Buchbinder: *Der Wille zur Geschichte*, 144f.

²²⁵ Marty: *Illustrierte Schweizer Geschichte*, 3.

²²⁶ Vgl. dazu auch Furrer: *Die Schweiz erzählen*, 56–60.

²²⁷ Kreis: *Nationalpädagogik in Wort und Bild*, 125 u. 132–134; vgl. zu diesem Aspekt im Geschichtsunterricht für andere Kantone: Scandola: *Schule und Vaterland*, 432–447; Criblez / Hofstetter: *Erziehung zur Nation. Nationale Gesinnung in der Schule des 19. Jahrhunderts*.

mit nationalstaatlichem Denken verknüpft war, schrieb man dem Geschichtsunterricht noch immer zu. So war auch im Zürcher Lehrplan für die Real- und Oberschule von 1959 noch ein Ziel des Schulfaches Geschichte, «die Schüler zu verantwortungsbewussten Gliedern unserer Volksgemeinschaft zu erziehen und in ihnen die Liebe zum Vaterlande zu wecken».²²⁸

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Fach Geschichte zwischen 1870 und 1970 immer einen erzieherischen Anspruch zur nationalen Identitätspflege aufwies, dieser aber in den Lehrmitteln zwischen 1870 und 1900 besonders deutlich zum Tragen kam. Die angestrebte Erziehung zum gewissenhaften Staatsbürger fand in unterschiedlichen Kontexten statt und war oft an die Erzählungen zur Schweizer Geschichte gebunden. Wissenschaftsorientierung war dabei kein Hindernis, sondern den Autoren gelang es, sowohl Wissenschaft als auch politische Sendungsansprüche unter einen Hut zu bringen. Ebenso kamen Ansätze zum Zug, die mehr eine emotionale Sichtweise einnahmen. Ziel der Schweizer Geschichte war dabei die Charakterbildung.

1.4 Fazit

Um 1870 wurden in den Untersuchungskantonen für den Geschichtsunterricht obligatorische Lehrmittel eingeführt und gaben damit dem Medium Schulbuch eine neue Relevanz. Das Schulbuch wurde zentral für die Vermittlung von Geschichte im schulischen Unterricht. Die obligatorischen Schulbücher bestimmte der Staat, welcher dadurch eine aktive Rolle in der normativen Ausgestaltung von Geschichtsvermittlung einnahm.

Betrachtet man die Schulbuchsituation für den Geschichtsunterricht in den drei Untersuchungskantonen zwischen 1870 und 1900 ist «Wissenschaftsorientierung» ein Schlüsselbegriff. «Wissenschaftsorientierung» prägte die Lehrmittel auf verschiedenen Ebenen und war insbesondere auch Ausgangspunkt für Rechtfertigungen und Abgrenzungen. In erster Linie war die Wahl der Lehrmittelaufsteller ausschlaggebend. In allen Kantonen verfassten mehrheitlich Angehörige höherer Bildungsinstitutionen Schulbücher. Im Kanton Zürich waren dies zudem ausgewiesene Fachhistoriker, die im Wissenschaftsbetrieb arbeiteten. Institutionell wurden die Lehrmittel also in diesem Zeitraum vermehrt an die Wissenschaft gebunden.

Aber auch inhaltlich-didaktisch war die «Wissenschaftsorientierung» ein Thema. Der neue Blick auf die Schweizergeschichte, der auch durch die Herausbildung der akademischen Disziplin Geschichte im 19. Jahrhundert gefördert wurde, beschäftigte die Lehrmittelaufsteller.

²²⁸ LP AG: Lehrplan der Realschule und der Oberschule. Vorlage des Erziehungsrates vom 10. November 1959, 13.

Während die Zürcher Autoren die Wissenschaftsanbindung auch in den Schulbüchern für die Volksschule als oberstes Ziel sahen, waren die anderen Kantone nicht so strikt. Im Kanton Schwyz nahm man explizit eine andere Haltung ein, während man im Kanton Aargau zum wissenschaftsorientierten Ansatz hin wechselte.

Grundsätzlich war zu dieser Zeit Geschichtsunterricht aber auch trotz der zunehmenden Wissenschaftsorientierung «Gesinnungsunterricht» und stand im Dienste einer nationalstaatlichen und identitätsstiftenden Erziehung, die insbesondere durch die Schweizer Geschichte erreicht werden sollte. Diese beiden Konzepte «Wissenschaftsorientierung» und «Gesinnungsunterricht» wurden im Zeitraum zwischen 1870 und 1900 durchaus auch parallel verwendet und stellten für die Autoren offensichtlich keinen Widerspruch dar.

2 1900 –1970: Reformen im Schulbuchwesen

2.1 Die Schulbuchsituation, 1900–1970

Die Zeit zwischen 1900 und 1970 ist in den Untersuchungskantonen zum einen durch verschiedene neue Lehrmittel geprägt, deren Entwicklung meist mehrere Jahre dauerte und mit starken Diskussionen verbunden war. Zum anderen herrschte teilweise eine erstaunliche Stabilität in der Lehrmittelfrage. Teilweise waren Lehrmittel über mehrere Jahrzehnte hinweg in Gebrauch. Das überrascht umso mehr, als das 20. Jahrhundert durch historische Ereignisse und ideologische Strömungen geprägt war, welche die Welt nachhaltig beeinflussten und auch für den Geschichtsunterricht eine Relevanz entwickelten.

Bezüglich des langjährigen Einsatzes von Lehrmitteln ist sicherlich der Kanton Aargau am auffälligsten. War die Lehrmittellage im Kanton Aargau des 19. Jahrhunderts von vielen Wechsellagen begleitet, änderte sich die Situation in den 1920er-Jahren vollständig. Für die Bezirksschule gab man zwei Schulbücher in Auftrag. Ernst Fischer schrieb das *Illustrierte Lehrbuch der Schweizergeschichte* und das *Lehrbuch für Allgemeine Geschichte*. Beide kamen in den 1930er-Jahren auf den Markt und wurden erst Ende der 1960er-Jahre aus dem Lehrmittelverzeichnis für obligatorische Schulbücher gestrichen.²²⁹ Während das Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte in der ganzen Zeit seit den 1930er-Jahren keine Überarbeitung erfuhr, wurde das Werk zu Schweizer Geschichte immerhin zu Beginn der 1960er-Jahre vollständig überarbeitet.²³⁰ Auch das Lehrbuch *Welt- und Schweizergeschichte* von Ernst Burkhard, das der Erziehungsrat mit der Einführung der Sekundarschule 1944 für obligatorisch erklärte, war ein Beispiel für mangelnden Reformwillen im Kanton Aargau, was

²²⁹ Schreiben der Verlagskommission an den Erziehungsrat vom 11.7. 1967 (StAAG ZwA 2002.0016/0737).

²³⁰ Fischer: Schweizergeschichte (1961).

die Schulbücher für den Geschichtsunterricht betraf. Das Schulbuch erschien in unterschiedlichen kantonalen Ausgaben und wurde offensichtlich trotz des Publikationsdatums 1944 mit Verspätung gedruckt, da die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs bis zur japanischen Kapitulation im August 1945 am Schluss des Werks bereits aufgelistet sind. Während die meisten anderen Kantone die dritte Auflage des Buches einige Jahre nach dem Krieg aber vollständig überarbeiten liessen, legte der Kanton Aargau das Buch unverändert wieder auf und ersetzte es ebenfalls erst Ende der 1960er-Jahre.²³¹ Dieser langjährige Einsatz von nicht überarbeiteten Lehrmitteln erstaunt in einer historisch ereignisreichen Zeit wie dem 20. Jahrhundert. Historisch bedeutsame Ereignisse wie der Zweite Weltkrieg wurden zwar bei Gelegenheit durchaus sehr schnell in die Lehrmittel aufgenommen, waren im Kanton Aargau – vielleicht auch aus finanziellen Gründen – aber kein Grund, die Schulbücher nachhaltig zu überarbeiten oder ältere Bücher anzupassen.

Im Kanton Zürich war die Situation eine andere. Im 20. Jahrhundert wurden obligatorische Schulbücher regelmässig ersetzt oder überarbeitet. Von allen Schulbüchern, die bis 1970 obligatorisch waren, lagen Neubearbeitungen vor, die nach dem Zweiten Weltkrieg erschienen waren. Für die Sekundarschule beispielsweise gab es im Kanton Zürich zwei Lehrbücher, die der Erziehungsrat zwischen 1900 und 1970 für obligatorisch erklärte. Das *Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen* von Robert Wirz, das in den 1920er-Jahren obligatorisch wurde, und die *Welt- und Schweizergeschichte* des Autorenteam Hakios / Rutsch, das in einer ersten Auflage in den 1950er-Jahren erschien. Beide Werke wurden jeweils einmal vollständig überarbeitet und neu aufgelegt. Bei Wirz war sogar ein neues Autorenteam für die Überarbeitung zuständig, was sich mit dem Tod des Verfassers erklärt.²³² Dieser Phase der regelmässigen Neubearbeitungen ging eine Periode höchster Stabilität voraus. Zwar war bereits in den 1880er-Jahren Kritik an den Publikationen von Oechsli aufgekommen, doch das Buch blieb bis in die 1920er-Jahre in verschiedenen Auflagen obligatorisch. Einerseits hielt der Erziehungsrat relativ lange an dem Lehrmittel fest, andererseits benötigte man Zeit für die Konzipierung und Erprobung eines neuen Lehrmittels. Auch wenn das Lehrmittel von Wirz, das mit einem völlig neuen Konzept aufwartete, bereits 1913 auf den Markt kam, setzte es der Erziehungsrat schliesslich erst 1926 definitiv auf die Lehrmittelliste.²³³

²³¹ Burkhard: *Welt – und Schweizergeschichte* (1955); Schreiben der Verlagskommission an den Erziehungsrat vom 11.7. 1967 (StAAG ZwA 2002.0016/0737).

²³² Vgl. zu den Überarbeitungen Teil I, Kap. 3.4; Überarbeitung Wirz: Gubler, Specker: *Welt – und Schweizergeschichte*. Zu den Lebensdaten von Wirz: Bürgi: Wirz, Robert.

²³³ Vgl. zum Fallbeispiel Wirz / Oechsli: Mühlestein: *Zwischen Reformanspruch und Praxis*.

Im Kanton Schwyz wird in den Lehrmittelverzeichnissen für die Sekundarschule ungefähr alle zwanzig Jahre ein neues Schulbuch oder eine bearbeitete Neuauflage aufgeführt. Für den Kanton Schwyz sind keine Unterlagen zur Lehrmittelentstehung vorhanden. Die Werke, die im 20. Jahrhundert obligatorisch waren, sind nicht explizit Werke nur für den Kanton Schwyz, sondern stehen in einem grösseren soziokulturellen Kontext. Das zeigt beispielsweise ein Artikel aus den 1940er-Jahren in der katholischen Lehrerzeitschrift «Schweizer Schule». Darin wurden neuere Schulbücher besprochen, die auch im Kanton Schwyz für obligatorisch erklärt wurden und die laut der Zeitschrift für «katholische Sekundar- und Mittelschulen angemessen waren.»²³⁴ Viele der Werke erschienen aber im Schwyzer Benziger Verlag in Einsiedeln, der sich seit den Krisenjahren des Ersten Weltkrieges auch offiziell als Schulbuchverlag präsentierte.²³⁵ Der Benziger Verlag, der im 18. Jahrhundert aus der Druckerei des Klosters Einsiedeln entstand, richtete sein Programm während seines Bestehens katholisch aus.²³⁶ Der Kanton Schwyz, so kann man diese Informationen deuten, wählt seine Schulbücher nach einer konfessionellen Perspektive. Es gibt keine Hinweise, dass der Kanton seine Lehrmittelprojekte selbst in Auftrag gab, vielmehr orientierte er sich in der Schulbuchwahl in einem soziokulturellen Kontext, der durch die konfessionelle Prägung geographisch über die Kantons Grenzen hinausging.

Die in diesem Kapitel erwähnten Lehrmittel wurden alle erst ab Mitte der 1920er-Jahre eingeführt. Doch was geschah in der Zeit zwischen 1900 und 1925? Bezüglich der Lehrmittelfrage kann man diesen Zeitraum als Übergangsphase bezeichnen. So wurde zwar im Kanton Zürich – wie oben erklärt – in diesem Zeitraum am neuen Lehrmittel von Robert Wirz gearbeitet, obligatorisch war aber noch dasjenige von Oechsli aus dem 19. Jahrhundert. Für den Kanton Schwyz sind zwei Lehrmittelverzeichnisse in diesem Zeitraum bekannt. In demjenigen von 1904 ist noch immer Marty aufgeführt, der bereits im 19. Jahrhundert für obligatorisch erklärt worden war.²³⁷ Im Verzeichnis von 1920 lösten der *Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte* des Reallehrers²³⁸ Helg aus Rorschach, der aber auch schon 1898 in

²³⁴ Niedermann: Neue Geschichtslehrmittel für Sekundar- und Mittelschulen, 413.

²³⁵ Keckeis: Benziger Verlag 1792–1967, 14.

²³⁶ Rutschmann: Die Kinderbuchproduktion von drei Schweizer Verlagen, 17.

²³⁷ Auszug aus dem Protokoll. Rundschreiben des Erziehungsdepartements des Kt. Schwyz an sämtliche Schulräte, Lehrer und Lehrerinnen von Sekundarschulen desselben vom 29. April 1904.

²³⁸ Im Allgemeinen ist mit Realschule ein weiterführender Schultypus gemeint, der vor allem auf technische Ausbildungen vorbereitete. Im Kanton Schwyz wurde dieser Name nicht verwendet. Es handelt sich bei den Schulbüchern um Werke ausserkantonaler Autoren (Vgl. Marcacci: Realschule.) Im Kanton St. Gallen, wo das Buch von Helg publiziert wurde, war die Realschule eine weiterführende Schule für Jungen, die an das 6. Schuljahr anschloss und mindestens zwei Jahre dauerte (vgl. Schellenberg / Ruoss / Hösli: Grafik der Schulstrukturen des Kantons St. Gallen).

erster Auflage erschienen war, die Bücher von 1904 ab.²³⁹ Doch bereits in den 1920er-Jahren wurde die *Schweizer Geschichte* von Troxler, ebenfalls Reallehrer, als obligatorisch erklärt.²⁴⁰ Inwiefern die Auflistung eines neuen Werkes, dass nur noch Schweizer Geschichte behandelt, im Kanton Schwyz einem Programmwechsel gleichkommt, ist ohne Unterlagen zu den Diskussionen der zuständigen politischen Behörde schwierig zu eruieren. Interessant ist auf jeden Fall, dass gerade für die 1920er- und 1930er-Jahre die Verzeichnisse jeweils nur ein Werk zur Schweizer Geschichte obligatorisch aufführten, während vor- und nachher auch die Allgemeine Geschichte berücksichtigt wurde.²⁴¹ Die Abgrenzung gegen Aussen, die in der Zwischenkriegszeit ihren Höhepunkt im Programm der «Geistigen Landesverteidigung» fand, begann nach Rutschmann zumindest für die Kinder- und Jugendliteratur bereits nach 1920 und schlug sich sowohl in der sprachlichen Ausdrucksweise wie auch in der Themenfindung nieder.²⁴² Da die Kinder- und Jugendliteratur zu dieser Zeit in enger Verbindungen mit der Institution Schule stand, können solche Ideen der «Geistigen Landesverteidigung» auch in der Lehrmittelfrage durchaus denkbar sein.²⁴³ Der Kanton Schwyz war aber der einzige Kanton, der sich nur auf die Schweizer Geschichte beschränkte.

Trotz der scheinbar klaren Lehrmittellage nach 1920 im Kanton Schwyz beschwerte sich die Sekundarlehrerkonferenz zu Beginn der 1940er-Jahre beim Erziehungsrat, weil das Lehrmittelverzeichnis seit den 1920er-Jahren nicht mehr angepasst worden war. Einige Vertreter wünschten gar eine Aufhebung des Lehrmittelobligatoriums. Die Lehrpersonen sollten die Schulbücher für ihren Unterricht frei wählen können. Der genannte Grund für die Beschwerde der Sekundarlehrpersonen ist einleuchtend: Die Mitte der 1920er-Jahre obligatorisch erklärten Schulbücher seien zum Teil veraltet oder vergriffen. Der Bitte der Lehrpersonen wurde jedoch nicht stattgegeben. Eine Erklärung der Gründe fehlt in den Protokollen.²⁴⁴

Im Kanton Aargau leitete zu Beginn der 1920er-Jahre eine ähnliche Diskussion hingegen eine Übergangsphase in der Lehrmittelfrage für das Fach Geschichte im Schultypus Bezirksschule ein. Man hatte sich zu dieser Zeit zwar bereits entschieden, ein mit anderen Kantonen gemeinsames Schulbuch – die späteren Werke von Fischer – zu konzipieren, doch vom bis

²³⁹ Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll. Verzeichnis der obligatorischen Lehrmittel und Lehrbücher der schwyz. Sekundarschulen. Beschluss des Erziehungsrates vom 8. April 1920.

²⁴⁰ Regierungsrat und Kantonsgericht des Kantons Schwyz: Achtundsiebenzigster Rechenschaftsbericht des Regierungs- und Kantonsgerichts an den Kantonsrat des eidgenössischen Standes Schwyz über das Amtsjahr 1925, 218.

²⁴¹ Vgl. Teil I, Kap. 2.3 (Obligatorische Schulbücher im Kanton Schwyz).

²⁴² Rutschmann: Kinder- und Jugendliteratur; zur Zwischenkriegszeit: Zala: Krisen, Konfrontation, Konsens (1914–1949), 509–514.

²⁴³ vgl. Rutschmann: Fortschritt und Freiheit, 64.

²⁴⁴ Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll von 1945. Bericht über die Konferenz mit den Sekundarlehrern vom 6. Juni 1945 in Einsiedeln, 46.

anhin verwendeten Lehrbuch *Geschichte der Schweiz für Mittelschulen* von Rudolf Luginbühl gingen die Buchvorräte zu Ende.²⁴⁵ Aus diesem Grund musste ein neues Lehrmittel bestimmt werden. Man konnte sich jedoch nicht für ein Lehrmittel entscheiden und stellte der Lehrerschaft schliesslich drei zur Auswahl, aus denen diese frei wählen durfte.²⁴⁶ Der Fall zeigt auf, dass sich die Lehrmittelwahl der zuständigen politischen Behörde oftmals auch an ganz praktischen Problemen orientierte.

Die Schulbuchsituation für den Geschichtsunterricht kann man zwischen 1900 und 1970 für alle drei Kantone folgendermassen zusammenfassen: Zwischen 1900 und 1925 waren viele Lehrmittel, die bereits im 19. Jahrhundert publiziert wurden, noch immer obligatorisch. Es sind jedoch Übergangsphasen auszumachen, die durch häufige Lehrmittelwechsel und Zwischenlösungen geprägt waren. Die Situation änderte sich ab 1925. Ab diesem Zeitpunkt wurden Lehrmittel in der Regel über einen längeren Zeitraum eingesetzt und immer wieder überarbeitet und neu aufgelegt.

2.2 Reformorientierter Unterricht

Im ausgehenden 19. Jahrhundert und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts diskutierte man im Bereich der Erziehung bedeutsame Umgestaltungen von Theorie und Praxis der Erziehung. Gleichzeitig erfolgte eine Kritik an den bisherigen Ansätzen. Gemeinhin bezeichnet man diese Phase in der deutschsprachigen Literatur als «Reformpädagogik».²⁴⁷ Oelkers distanziert sich jedoch davon, die «Reformpädagogik» als klar abgegrenzte historische Epoche zu definieren, denn er sieht diese nicht als geschichtliche Einheit, sondern als Strömung mit sehr unterschiedlichen Ansätzen, die auch vor und nach diesem Zeitraum entwickelt wurden.²⁴⁸ Die «Reformpädagogik der Jahrhundertwende», um die es in diesem Kapitel geht, kann man nach Oelkers aber für den Bereich Schule als Reaktion auf die Entwicklungen im 19. Jahrhundert sehen. Die grossen Reformen des 19. Jahrhunderts regelten vor allem die Schulorganisation neu und waren Ende des 19. Jahrhunderts Kritik ausgesetzt. Stoff, Methode und Disziplin genügten nun nicht mehr den

²⁴⁵ Rudolf Luginbühl arbeitete zuerst als Sekundarlehrer, studierte und promovierte später in Geschichtswissenschaften und übernahm schliesslich eine Professur in Basel. Seine Laufbahn und akademische Ausrichtung lässt sich mit anderen Autoren des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts vergleichen: Summermatter: Luginbühl, Rudolf.

²⁴⁶ Schreiben der Lehrmittelkommission der Bezirksschulen an die Erziehungsdirektion vom 25. März 1924, (StAAG DE02/941). Zur Wahl standen: Wiget: Schweizergeschichte, Suter: Schweizer Geschichte; Grunder / Brugger: Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte.

²⁴⁷ Oelkers: Reformpädagogik (2004), 783–806.

²⁴⁸ Oelkers: Reformpädagogik (2005), 14–18.

pädagogischen Ansprüchen, die man an das kindliche Lernen stellte.²⁴⁹ Ein Kritikpunkt war beispielsweise, dass Unterricht zu einseitig auf die Vermittlung von Wissen und zu wenig auf das Kind fokussiere.²⁵⁰ Während man also in den Untersuchungskantonen im ausgehenden 19. Jahrhundert vermehrt auf Wissenschaftsorientierung in Schulbüchern der Volksschuloberstufe für das Fach Geschichte setzte, wurden im pädagogischen Umfeld gleichzeitig Diskussionen lanciert, die eine zu starke Wissensvermittlung und zu geringe Anpassung an die Zielstufen bemängelten. Es muss also für eine Längsschnittuntersuchung, die sich mit dem Wandel von didaktischen Konzepten in Schulbüchern befasst, gefragt werden, inwiefern unter dem Stichwort «Reformpädagogik» laufende, sehr unterschiedliche Strömungen um die Jahrhundertwende allenfalls Einfluss auf die Schulbuchentwicklungen in den Untersuchungskantonen nahmen. Dabei befasst sich dieses Kapitel vor allem mit Veränderungen von didaktisch-methodischen Konzepten, welche die Schulbuchgestaltung beeinflussten.

Diehm, die für den Kanton Zürich hundert Schulbücher verschiedener Schulstufen und Fächer nach reformpädagogischen Ansätzen, insbesondere im Bereich der Ästhetik, untersuchte, stellt fest, dass die Reformpädagogik nur sehr wenige Spuren in den Lehrmitteln hinterlassen habe.²⁵¹ Dieses Resultat ist für die Autorin aber nicht überraschend. Sie bemerkt, dass reformpädagogische Strömungen und Strukturen der staatlichen Schule nicht einfach zu kombinieren seien, gerade weil Neuerungen über Konsens- und Kompromisslösungen Eingang finden müssen.²⁵² Auch Andresen betont, dass sich gerade in Schulbüchern – insbesondere in für obligatorisch erklärten Werken – Normalitätskonzepte manifestieren, die einen gesellschaftlichen Konsens widerspiegeln. Schulbücher vermitteln jedoch nicht nur Schulwissen, sondern auch Entwicklungsideen und Methodenkompetenz. Eine Analyse derselben ermöglicht nach Andresen, die allenfalls vorhandenen vielschichtigen und heterogenen reformpädagogische Konzepte herauszufiltern und somit auch aufzuzeigen, welche unterschiedlichen Ansichten sich im Bereich der Normalitätskonzepte abbilden.²⁵³

Wie im vorhergehenden Unterkapitel dargelegt, kann man für die Zeit zwischen 1900 und 1930 von einer Übergangsphase sprechen, was die obligatorischen Schulbücher für den Geschichtsunterricht in den drei Untersuchungskantonen betraf. Gerade eine solche Übergangssituation kann auch ein Anhaltspunkt auf umfassende Veränderungen sein, die durchaus von den zeitgenössischen Diskussionen zu Erziehung und Unterricht beeinflusst

²⁴⁹ Ebd., 151.

²⁵⁰ Oelkers: Reformpädagogik (2004), 783–806.

²⁵¹ Diem: Ruhige Entwicklung, 146.

²⁵² Ebd., 124.

²⁵³ Andresen: Reformpädagogik im Schulbuch, 96.

sein konnten. Doch wie genau erkennt man solche reformpädagogischen Diskurse? Oelkers nennt fünf Begriffe, die in Zusammenhang mit Schulreformen in der zeitgenössischen reformpädagogischen Publizistik um die Jahrhundertwende immer wieder fielen: «kindorientierter» Unterricht, «entwicklungsgerechte» Methode, «Arbeitsschule», «ganzheitliches Lernen» und «Schulleben».²⁵⁴ Engeler, der reformpädagogische Einflüsse auf den Geschichtsunterricht in der Weimarer Republik untersuchte, bietet eine noch detailliertere Liste von Merkmalen, die von Faktoren der Kommunikation / Interaktion über didaktisch-methodische Aspekte bis hin zu schulpolitischen Dimensionen reicht. Er stellte seine Liste auf der Grundlage von programmatischen Schriften, Texten aus der Schulpraxis sowie Sekundärliteratur zusammen.²⁵⁵ Die nachfolgende Analyse des Quellenkorpus bezieht sich auf diese beiden Auflistungen reformpädagogischer Merkmale.

Auch in den Untersuchungskantonen begann um 1900 eine Phase der Kritik an den Ansätzen des ausgehenden 19. Jahrhunderts. So stellte Wirz, der spätere Autor des Zürcher *Geschichtslehrmittels für Sekundarschulen*, 1906 in einem Artikel der *Schweizerischen Lehrerzeitung* fest:

«Ein Hauptfehler aller mir bekannten Leitfäden [...] ist das Zuviel, das sie unseren jugendlichen Schülern zumuten. [...] Man steige einmal von dem hohen Piedestal der Gelehrtenschule herunter und mache sich unter den naiven Kindern unseres Volkes heimisch. Weg mit dem enzyklopädischen Wissen, dem Vielwissen und Wenigverstehen.»²⁵⁶

Wirz kritisierte die bisherige Lehrmittelsituation im Kanton Zürich scharf. Die bis anhin gültige Wissenschaftsorientierung, die im Kanton Zürich tatsächlich zu Lehrmitteln von Gelehrten führte, sah der Autor als nicht stufengerecht an, da diese an den Bedürfnissen des Kindes vorbeigehen würde. Wirz forderte insbesondere eine Änderung der zu grossen Stoffmengen. Der zukünftige Schulbuchautor Wirz läutete mit seinen Forderungen einen Wandel in der Lehrmittellandschaft des Kantons Zürich ein. Ausgangspunkt für diese Erneuerung war nicht nur die ständige Kritik am Lehrmittel von Oechsli, sondern vor allem auch die Revision des Lehrplans von 1905.²⁵⁷ Interessanterweise waren es nun neu die Sekundarlehrer, die sich gefasst als Sekundarlehrerkonferenz in der Lehrmittelentwicklung engagierten und nicht mehr die Universitätsprofessoren. Der Verfasser, Robert Wirz, war selbst als Sekundarlehrer tätig und löste die Generation der universitären Akademiker als

²⁵⁴ Oelkers: Reformpädagogik (2005), 151.

²⁵⁵ Engeler: Geschichtsunterricht und Reformpädagogik, 113–117.

²⁵⁶ Wirz: Das Geschichtslehrmittel der zürcherischen Sekundarschule, wie wir es verlangen, 203.

²⁵⁷ Vgl. zur Einführung des Lehrmittels von Wirz auch: Mühlestein: Zwischen Reformanspruch und Praxis.

Schulbuchautoren durch Lehrpersonen mit Erfahrungen in der Schulpraxis ab.²⁵⁸ Die Konferenz der Sekundarlehrer diskutierte über Jahre hinweg intensiv über das neue Schulbuch und seine pädagogisch-didaktische Ausrichtung.²⁵⁹ Insbesondere «Kindorientierung» und «Stoffreduktion» waren relevante Themen. Durch die inhaltliche Gliederung nach Ideengruppen und nicht nach streng chronologischem Ablauf sollte den Schülerinnen und Schülern das Verständnis leichter fallen und sie sollten dadurch gleichzeitig motiviert werden, die «vaterländischen Probleme» und den «Entwicklungsprozess der Menschheit» zu verstehen.²⁶⁰ Das Buch brach wahrlich mit seinen Vorgängern von Oechsli und Vögelin / Müller. Welt- und Schweizergeschichte waren nun nicht mehr wie bei Oechsli auf zwei Bände verteilt, sondern in einem Band vereint und der Umfang reduzierte sich erheblich. Die Seitenzahl lag mit etwas über 280 Seiten für den Lehrbuchteil im Vergleich zu den über 400 Seiten von Vögelin / Müller deutlich tiefer.²⁶¹ Die Rückmeldungen der Sekundarlehrerkonferenz, welche die jeweils fertigen Kapitel des Autors begutachtete, beinhalteten auch weniger pädagogisch-didaktische Anliegen als inhaltliche Fragen, da man mit dem Konzept offensichtlich mehrheitlich einverstanden war. Trotz grundlegendem Einverständnis mit der pädagogisch-didaktischen Ausrichtung stellte die Sekundarlehrerkonferenz 1910 den Antrag an den Erziehungsrat, das Buch noch nicht sofort nach seinem Erscheinen für alle Schulen für obligatorisch zu erklären, da man genügend Zeit für die «Erprobung» wünschte.²⁶² Inwiefern dieser Antrag auch Misstrauen gegenüber der eigens konzipierten neuen Lehrmittelgeneration ausdrückte, ist schwierig zu sagen. Es dauerte schliesslich bis 1926, bis der Erziehungsrat das Schulbuch von Wirz für obligatorisch erklärte.

Zumindest im Zürcher Lehrmittel von Wirz sind einige leitende Punkte reformpädagogischer Strömungen auszumachen. «Kindorientierung» und «Stoffreduktion» führen als Schlagworte zu einem vollständig neuen Lehrmittelkonzept. Auch in anderen Kantonen liest man die gleichen Klagen über die Schulbücher des 19. Jahrhunderts. So zeigt folgendes Zitat aus einer katholischen Lehrerzeitschrift von 1912 über die Schulbücher für den Geschichtsunterricht, dass «Kindorientierung» ein allgemeines Anliegen der Zeit war:

«Tatsache ist, dass die meisten neueren Lehrmittel zu hoch und demgemäss für die fragliche Altersstufe der Interessen zu unverständlich geschrieben sind. Unsere modernen Herren Bücher-Zusammensteller oder hie und da auch Bücherautoren setzen meist zuviel

²⁵⁸ Bürgi: Wirz, Robert.

²⁵⁹ Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich: Jahrbücher 1906, 1908, 1909, 1910.

²⁶⁰ Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich: Jahrbuch 1906, 20–23.

²⁶¹ Vgl. Wirz: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen.

²⁶² Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich: Jahrbuch der 1910, 172.

voraus, leben sich zu wenig in die Denkweise des Kindes einer fraglichen Altersstufe hinein und bemühen sich zu wenig, den Ideenkreis und die Ausdrucksweise des Kindes im Einzelnen zu erfassen.»²⁶³

Die Beanstandung der fehlenden «Kindorientierung» in den alten Lehrmitteln kann man auch hier durchaus mit zeitgenössischen Diskussionen über Erziehung und Unterricht in Verbindung bringen, die davon ausgingen, dass eine fehlende Lernbereitschaft bei Schülerinnen und Schülern auf eine falsche Unterrichtsmethode zurückzuführen sei. Würde die Lernumgebung stimmen, so würde das Kind fast von selbst lernen.²⁶⁴ Gleichzeitig kamen zu dieser Zeit erste Studien in der frühen empirischen Kinderpsychologie auf, die unterschiedliche, altersabhängige Stufen des kindlichen Denkens ausmachten.²⁶⁵ Für die Kritiker war klar, wie die oben gemachten Ausführungen zeigen, dass die Lehrmittel des 19. Jahrhunderts mit ihrer Wissenschaftsorientierung und ihrem Vollständigkeitsanspruch den Voraussetzungen der jugendlichen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I nicht gerecht wurden, da die Lehrmittelaufsteller den Stoff nicht den jeweiligen Altersstufen anpassten, sondern nach anderen Kriterien darlegten.

Im Kanton Schwyz wurden diese Überlegungen von Troxler aufgenommen, dessen Schulbuch man in den 1920er-Jahren für obligatorisch erklärte. Troxler überarbeitete die *Schweizer Geschichte* von Suter, mit dem Ziel, das Buch auch für die «unteren Stufen der Sekundar-, Fortbildungs- und Mittelschulen» zugänglich zu machen. Aus diesem Grund ging es auch ihm bei der Überarbeitung vor allem um eine Reduktion des Stoffumfangs und eine Berücksichtigung der «Fassungskraft des Schülers», die den Schulstufen angepasst sein sollte.²⁶⁶ Troxler rechtfertigte seine Überarbeitung nach den oben genannten Gesichtspunkten aber vor allem mit praktischen Erfahrungen im Schulunterricht, die aufgezeigt hätten, dass das Lehrmittel von Suter zu anspruchsvoll sei.²⁶⁷ An Troxlers Argumentation zeigt sich, dass die Forderung nach Reduktion der Stoffmenge und der Berücksichtigung der jeweiligen Altersstufe des Zielpublikums nicht nur Forderungen waren, die auf neuen pädagogisch-didaktischen Konzepten beruhten, sondern auch praktischen Unterrichtserfahrungen entsprangen. Ob nun bei den Neuausrichtungen der Schulbücher vor allem die praktische Erfahrung ausschlaggebend war, man sich auf neue Diskussionen stützte oder – was am wahrscheinlichsten ist – sich beides vermischte, kann man heute aus den vorhandenen Unterlagen nicht eruieren. Doch was auffällt ist, dass der Anspruch nach Stoffreduktion auch

²⁶³ Frei: Die neue Schweizergeschichte, 655.

²⁶⁴ Fees: Geschichte der Pädagogik, 248.

²⁶⁵ Ullrich: Kindorientierung, 397f.

²⁶⁶ Troxler: Illustrierte Schweizer Geschichte, 5f.

²⁶⁷ Ebd., 5.

nach den 1930er-Jahren weiterhin im Fokus der Schulbuchrevisionen stand. So fasste auch das Zürcher Autorenduo Hakios / Rutsch für seine *Welt- und Schweizergeschichte* in den 1950er-Jahren die Parole:

«Nach jahrzehntelangen Bemühungen, für die zürcherische Sekundarschule ein den Anforderungen des Geschichtsunterrichts und der Fassungskraft des Schülers immer besser angepasstes Lehrmittel zu schaffen, folgt hier ein neuer Versuch.»²⁶⁸

Auch diese Verfasser waren bemüht, das Schulbuch nochmals besser an die Zielstufe anzupassen. Dabei ging es aber nicht einfach um die Stoffauswahl, sondern es standen nach wie vor die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Die Aufbereitung und Auswahl der Inhalte sollten diesen mittels des Schulbuches eine Lernumgebung bieten, die ihrer Entwicklung entsprach und zum Lernen motivierte. Die Bemühungen der Autoren, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, beruhte auch in den 1950er- und 1960er-Jahren auf den gleichen Überlegungen wie in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. So schrieb Halter im Schwyzer Lehrbuch *Vom Strom der Zeiten* von 1965:

«Meine methodischen Grundsätze kann ich kurz zusammenfassen: Beschränkung auf die wichtigsten Kulturepochen, Weglassung oder nur kurze Erwähnung von Parallelentwicklungen, dazu eine einfache, der Schule angemessene Ausdrucksform. So wurde einerseits eine stoffliche Entlastung, andererseits eine massvolle Vertiefung möglich.»²⁶⁹

Nach wie vor ging es somit um Stoffreduktion und eine Anpassung an die entsprechende Zielstufe respektive an das jugendliche Alter der Schülerinnen und Schüler.

Völlig anders verliefen die Diskussionen im Kanton Aargau. Da diskutierte man zu Beginn der 1920er-Jahre intensiv über ein neues Schulgeschichtsbuch – die spätere *Schweizergeschichte* von Fischer, das im Rahmen einer interkantonalen Zusammenarbeit entwickelt werden sollte. Als Grundlage dienten dabei Leitsätze, die Albert Barth, Rektor der Höheren Töcherschule in Basel und studierter Historiker, verfasst hatte. Trotz der intensiven Diskussionen über ein Lehrmittelkonzept waren Aspekte der Reformpädagogik sowohl in den Leitsätzen als auch in den Debatten darüber kein Thema.²⁷⁰ Während in den anderen Kantonen «Stoffreduktion» und «Altersangemessenheit» sozusagen ein Dauerbrenner waren, forderte Albert Barth, dass das Schulbuch fünfhundert Seiten nicht überschreiten sollte und schlug vor, dass man auf Bilder und Karten vollständig verzichte. Somit war er mit seinen Vorschlägen, zumindest was den Umfang und die Darstellung betrifft, schon fast wieder beim

²⁶⁸ Hakios / Rutsch: *Welt- und Schweizergeschichte* (1951), 511.

²⁶⁹ Halter: *Vom Strom der Zeiten*, 3.

²⁷⁰ Protokoll der Erziehungsdirektoren der Kantone Aargau, Baselland, Bern, Schaffhausen, Solothurn, St. Gallen, Thurgau und Zürich vom 11. Mai 1921 (StAAG DE02/0948).

Buch von Vögelin / Müller aus den 1870er-Jahren. Die einzige Note zu reformpädagogischen Strömungen im Kanton Aargau findet man in den Lehrplänen der Primaroberstufe. In diesem Schultypus, der für die schwächsten Schülerinnen und Schüler gedacht war, wird im Lehrplan von 1925 darauf hingewiesen, dass die «Geschichte der engeren Heimat Ausgangspunkt und Erörterung» des Unterrichts sein sollte.²⁷¹ Auch schon im Lehrplan der Primaroberstufe von 1895 wird ein lokaler Bezug der geschichtlichen Ereignisse hochgehalten.²⁷² «Heimat» wird in einigen zeitgenössischen theoretischen Überlegungen zu Erziehung und Unterricht als ein Konzept von «Natur» verwendet, das sich dann in der Form des eigenen Lehr- und Lebensraums von Schülerinnen und Schülern zeigt.²⁷³ Andere Ansätze sahen eine kindgerechte Lernumgebung als motivierend für Lernprozesse an, was auch den Einbezug der unmittelbaren Lebenswelt des Kindes bedeutete.²⁷⁴ Dass sich das Konzept des lokalen Bezugs im Geschichtsunterricht im Kanton Aargau nur auf einer bestimmten Schulstufe zeigte, deutet darauf hin, dass dieser didaktische Zugang, das heisst Geschichte über die eigene, unmittelbare Umgebung zu vermitteln, zu dieser Zeit als stufengerecht für die eher schwächeren Schülerinnen und Schüler betrachtet wurde. Betrachtet man hingegen das Schulbuch, das für die Primaroberstufe, das 1915 erschien, stellt man fest, dass der Lehrplan und das Schulbuch in ihren Zielsetzungen und Inhalten doch stark divergieren. Im *Realbuch für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen*, für das die Autoren leider kein Vorwort verfassten, bildet das Inhaltsverzeichnis den Bezug zu «Heimat» als lokale Umgebung nicht ab. Auch wenn man als geographischen Raum den Kanton nimmt, sind keine spezifischen Kapitel zur Aargauer Geschichte vorhanden.²⁷⁵ Ansätze zur Umsetzung dieses Konzepts zeigen sich aber zumindest in den Schulbuchaufgaben, die für die Primaroberstufe üblich waren und gerne auch lokale Begebenheiten fokussierten.²⁷⁶ Die Lehrpläne nach 1930 nahmen diesen expliziten Lokalbezug nicht wieder auf, sondern es wird die Schweizer Geschichte in den Vordergrund gerückt.²⁷⁷

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Übergangsphase in der Lehrmittelsituation für den Geschichtsunterricht, die man für die Untersuchungskantone zwischen 1900 und 1930 feststellen kann, tatsächlich mit einigen Änderungen und Neukonzeptionen verbunden war. Diese Veränderungen können aber auf keinen Fall als homogen bezeichnet werden, sondern

²⁷¹ LP AG: Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau von 20. März 1925, 29.

²⁷² LP AG: Lehrpläne für die Gemeinde und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau von 1895, 10.

²⁷³ Tenorth: Natur, 441; vgl. auch Andresen: Reformpädagogik im Schulbuch, 109.

²⁷⁴ Schwerdt: Unterricht, 964.

²⁷⁵ Döbeli / Fischer / Suter: Realbuch für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau, 457f.

²⁷⁶ Vgl. dazu Teil III, Kap. 3.3 (Selbsttätigkeit).

²⁷⁷ LP AG: Lehrplan für die Gemeindeschulen- und Fortbildungs- (Sekundar-) Schulen des Kantons Aargau vom 4. November 1932, 51–57.

bilden sich in den verschiedenen Kantonen unterschiedlich aus. Zumindest im Kanton Zürich und im Kanton Schwyz geht die Neugestaltung von Schulbüchern mit einer starken Kritik an der Wissenschaftsorientierung der Lehrmittel des 19. Jahrhunderts einher. Die Forderungen nach «Stoffreduktion» und «Kindorientierung» decken sich mit zeitgenössischen pädagogischen Diskursen, für die Änderungen wurde jedoch vor allem auch mit Erfahrungen aus der Praxis argumentiert. Im Kanton Aargau fanden keine solchen Diskussionen statt, augenfällig ist jedoch die Ausrichtung der Lehrpläne auf lokale Begebenheiten in der Primaroberstufe in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Grundsätzlich kann man festhalten, dass die zeitgenössischen pädagogischen Diskurse Spuren in den Lehrmitteln hinterlassen haben, auch wenn sie gar nicht oder nur latent rezipiert wurden.

2.3 Die Zeit der Wettbewerbe

Dass die Lehrmittel nur latent an die Diskussionen um neue Zugänge in Erziehung und Unterricht anschlossen, bedeutet aber nicht, dass neue Strömungen für den Geschichtsunterricht überhaupt nicht rezipiert wurden. So erschien beispielsweise 1929 ein Artikel in der *Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift*, der versuchte, die theoretischen Konzepte zum Arbeitsschulunterricht – ein Ansatz der vermehrten Selbsttätigkeit beim Lernen – für die Sekundarschulen nutzbar zu machen.²⁷⁸ Doch das als obligatorisch erklärte Schulbuch stellt, wie bereits mehrfach erwähnt, eine Konsens- und Kompromisslösung dar. Um neue Ansätze ins Schulbuch zu bringen, muss auf verschiedenen Ebenen ein Einverständnis vorhanden sein. In ihrem Konzept der «Grammar of Schooling» sprechen Tyack / Tobin von Regelstrukturen, welche die Schule auch durch eine gewisse Eigenlogik bestimmen und sich oft als reformresistent erweisen. Oft spielen dabei mehrere Akteure eine relevante Rolle.²⁷⁹ Gerade obligatorische Schulbücher werden in Entstehungskontexten erarbeitet, die viel mehr Personen als nur die Autoren selbst umfassen. In der Zeit zwischen 1920 und 1970 wird dies besonders deutlich. Diese Phase kann man als «Zeit der Wettbewerbe» bezeichnen. Preisausschreiben waren zu dieser Zeit ein beliebtes Mittel, um Lehrmittelaufsteller zu rekrutieren. Sowohl im Kanton Aargau als auch im Kanton Zürich wurden solche Wettbewerbe initiiert. Sowohl die Bücher von Fischer für die Bezirksschule des Kantons Aargau, als auch das Zürcher Schulbuch für die Sekundarschule *Welt- und*

²⁷⁸ Blaser: Geschichtsunterricht in der Sekundarschule.

²⁷⁹ Tyack / Tobin: The «Grammar of Schooling», 476. Vgl. auch Teil I, Kap. 1.2 (Das Schulbuch als Teil des Curriculums).

Schweizergeschichte des Autorenteam Hakios / Rutsch sind Ergebnisse eines solchen Vorgehens. Interessenten konnten sich mit Arbeitsproben als mögliche Schulbuchautoren auf die Ausschreibungen bewerben. Den Siegern winkte nicht nur die Autorenschaft für das Schulbuch, sondern auch ein Preisgeld. Die Ausgangslage für einen solchen Wettbewerb war aber nicht in jedem Fall gleich. Für das Aargauer Schulbuch, das als interkantonale Zusammenarbeit geplant war, stand zu Beginn der 1920er-Jahre der Wunsch nach einem neuen Lehrmittel im Vordergrund:

«Das Bedürfnis nach einem brauchbaren schweizerischen Lehrmittel für den Geschichtsunterricht auf der Sekundarschulstufe hat die Erziehungsdirektion der Kantone Aargau, Baselstadt, Schaffhausen und Solothurn veranlasst, die Entstehung eines solchen Lehrmittels durch freien Wettbewerb in die Wege zu leiten.»²⁸⁰

Begründet wurde dieses Bedürfnis nach einem neuen Schulbuch unter anderem durch die Ereignisse des Ersten Weltkrieges, der erst ein paar Jahre vorher geendet hatte. Ein neues Schulbuch sah man als sinnvoll an, weil «durch den Weltkrieg viele Erscheinungen und Ereignisse früherer Zeiten eine andere Beurteilung und Wertung erfahren» hatten.²⁸¹ Offensichtlich erlebte man den Ersten Weltkrieg als starken Einschnitt, so dass auch der schulische Umgang mit Geschichte dadurch beeinflusst wurde.²⁸² Weshalb sich der Kanton Aargau und die anderen am Projekt beteiligten Kantone aber genau für das Vorgehen mittels eines Wettbewerbs entschieden, bleibt in den Dokumenten unklar. Im Gegensatz dazu gibt es im Kanton Zürich in den 1940er-Jahren erkennbare Gründe für ein Preisausschreiben:

«Erziehungsdirektion und Lehrmittelverlagskommission befassen sich seit längerer Zeit mit der Frage der Herausgabe eines neuen Geschichtslehrmittels für die Sekundarschule im Lehrmittelverlag. Nachdem es weder der Lehrmittelverlagskommission noch dem Synodalvorstand gelungen war, unter der Lehrerschaft einen geeigneten Bearbeiter zu finden, beschloss der Erziehungsrat am 22. September 1942, die Veranstaltung eines Preisausschreibens in Aussicht zu nehmen.»²⁸³

Der Mangel an geeigneten Lehrmittelautoren führte also dazu, dass man nach neuen Wegen suchte, geeignete Verfasser für ein Schulbuch zu finden. Doch wie lief ein solcher Wettbewerb ab, und wer durfte daran teilnehmen? Im Falle des Zürcher Lehrbuches konstituierte sich aus verschiedenen Gremien eine Expertenkommission, die Themen für den

²⁸⁰ Preisausschreiben zur Erlangung eines schweizerischen Geschichtslehrmittels für Bezirks-, Sekundar- und Realschulen, ohne Datum (StAAG 02/948).

²⁸¹ Protokoll der Konferenz der Erziehungsdirektoren der Kantone Aargau, Baselland, Bern, Schaffhausen, Solothurn, St. Gallen, Thurgau und Zürich betreffend Schaffung eines neuen Geschichtslehrmittels für schweizerischen Bezirks- und Sekundarschulen vom 11. Mai 1921 (StAAG 02/948).

²⁸² Vgl. dazu auch Mühlestein: Wie der Krieg in die Schule kam.

²⁸³ Schreiben der Erziehungsdirektion an den Vorstand der Zürcherischen Schulsynode vom 16. April 1943 (StAZH Z34.16165).

Wettbewerb wählte, die vom Erziehungsrat genehmigt werden mussten. Als Wettbewerbsaufgabe wurde die Erarbeitung zweier Kapitel zu den vorher bestimmten Themengebieten – eines zur Allgemeinen Geschichte und eines zu Schweizer Geschichte – formuliert. Dabei sollten die Kapitel nicht länger als fünfundvierzig beziehungsweise fünfzig Seiten sein.²⁸⁴ Für das Schulbuch des Kantons Aargau hingegen wurden den Wettbewerbsteilnehmenden verbindliche Leitsätze zur inhaltlichen Gestaltung vorgelegt, die ihnen als Basis für die Erarbeitung des Wettbewerbsbeitrages dienen sollten.²⁸⁵ Klare Regelungen machte man auch betreffend der Teilnahme: So hiess es in den Zürcher Wettbewerbsstatuten: «Teilnahmeberechtigt sind die im aktiven zürcherischen Schuldienst stehenden oder im Ruhestand lebenden Lehrer aller Stufen».²⁸⁶ Die Eingrenzung auf Lehrpersonen aus der Praxis setzte eine Entwicklung fort, die bereits um 1900 ihren Anfang nahm. Wie bereits im vorhergehenden Unterkapitel erwähnt, waren die wissenschaftsorientierten Akademiker, die im 19. Jahrhundert Schulbücher schrieben, nicht mehr als Schulbuchautoren gewünscht. Auch im Kanton Aargau kam mit Ernst Fischer ein Bezirkslehrer als Autor zum Zuge.²⁸⁷ Doch in den erhaltenen Dokumenten findet man keine Angaben dazu, wer beim Aargauer Lehrmittelprojekt zur Teilnahme am Wettbewerb berechtigt war. Insgesamt kann man jedoch annehmen, dass der Fokus auf Lehrmittellautoren aus der Praxis bewirkte, dass Unterrichtserfahrungen sowie bereits vorhandenes Lehrwissen stärker auf die Gestaltung der Schulbücher wirkten als neue theoretische Konzepte.

Die Strategie, Lehrmittellautoren mittels Preisausschreiben zu rekrutieren, gestaltete sich unterschiedlich erfolgreich. Beim Zürcher Lehrmittel für die Sekundarschule in den 1940er-Jahren gingen trotz den aufwändigen Anforderungen, zwei Kapitel von je fast fünfzig Seiten zu erstellen, acht Arbeiten auf die Ausschreibung ein.²⁸⁸ Für das geplante Lehrmittel im Kanton Aargau konnte die eingesetzte Kommission in den 1920er-Jahren zwei Arbeiten, die innerhalb der anberaumten Frist eingesendet wurden, begutachten.²⁸⁹ Der Wettbewerb, der im Kanton Zürich in den 1960er-Jahren lanciert wurde, um ein Schulbuch für die Real- und

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ Leitsätze zur Erstellung eines Geschichtslehrmittels für Schweizerische Bezirks- und Sekundarschulen, ohne Datum (StAAG DE02/0948).

²⁸⁶ Schreiben der Erziehungsdirektion an den Vorstand der Zürcherischen Schulsynode vom 16. April 1943 (StAZH Z34.16165).

²⁸⁷ Schreiben der Erziehungsdirektion an den Erziehungsrat vom 12. März 1927 (StAAG 02/948).

²⁸⁸ Auszug aus dem Protokoll des Erziehungsrates des Kantons Zürich vom 12. Juni 1945 (StAZH Z34.18438).

²⁸⁹ Schreiben des Erziehungsdepartements Solothurn an den Erziehungsrat vom 10. Oktober 1924 (StAAG 02/948).

Oberschule zu erstellen, scheiterte allerdings aufgrund nur einer Eingabe, die in ihrer Qualität den Ansprüchen nicht genügte.²⁹⁰

Ein Schulbuch zu entwickeln, indem man dazu vorgängig einen Wettbewerb ausschrieb, war trotz relativ unklarer Erfolgschancen sehr zeitaufwendig, da sehr viele verschiedene Personen daran beteiligt waren. Die eingegangenen Manuskripte, die zur Begutachtung anonymisiert wurden, prüfte in beiden Fällen ein Expertenausschuss, der spezifisch für das Projekt eingesetzten Lehrmittelkommission.²⁹¹ Die eingesetzten Lehrmittelkommissionen oder Teile davon begleiteten wiederum den nachfolgenden Entstehungsprozess des Schulbuches und begutachteten in der Regel die einzelnen Kapitel. Dieses Vorgehen, so die Ansicht der eingesetzten Kommission für das Sekundarschulbuch im Kanton Zürich, sollte «Meinungsverschiedenheiten» verhindern, welche die Fertigstellung des Lehrmittels stark verzögern könnten.²⁹² Im Kanton Aargau begutachtete zusätzlich zur interkantonalen Fachkommission eine kantonale Subkommission das Manuskript.²⁹³ Weiter war vorgesehen, dass auch der Erziehungsrat das Lehrmittel noch jurierte und allfällige Änderungswünsche anbrachte, bevor das Buch in Druck ging. Die wiederholten schriftlichen Aufforderungen der Erziehungsdirektion an die Mitglieder des Rates zur Begutachtung von Fischers *Schweizergeschichte* deuten jedoch darauf hin, dass die Erziehungsräte den Kommissionen vertrauten oder das Geschäft für nicht relevant genug hielten, um sich persönlich einzumischen.²⁹⁴

Die Diskussionen um die Begutachtungen lassen aber auch Rückschlüsse auf zeitgenössisch relevante Kriterien in der inhaltlich-didaktischen Ausgestaltung der Schulbücher zu:

«Da die Abfassung eines Geschichtslehrmittels für die Volksschule erfahrungsgemäss zu den schwierigsten Aufgaben gehört, erscheint es nötig, dass die Verfasser ihre Arbeit kapitelweise einem Historiker vom Fach und Kollegen der Sekundarstufe vorlegen und mit ihnen eingehend besprechen, seien dies Mitglieder des jetzigen Ausschusses oder andere, mit dieser Aufgabe zu betreuende Personen.»²⁹⁵

²⁹⁰ Schreiben des Erziehungsrates betreffend Geschichtslehrmittel Real- und Oberschule vom 22. November 1966 (StAZH Z146.111).

²⁹¹ Z.B. Zürich: Auszug aus dem Protokoll des Erziehungsrates des Kantons Zürich vom 12. Juni 1945 (StAZH Z34.18438); Z.B. Aargau: Schreiben des Erziehungsdepartement Solothurn an den Erziehungsrat vom 25. Juni 1923 (StAAG 02/948).

²⁹² Schreiben der Kommission zur Begutachtung der Wettbewerbsarbeiten für ein Geschichtslehrmittel der Sekundarschule an die Erziehungsdirektoren vom 28. März 1945 (StAZH Z34.18438).

²⁹³ Bericht & Protokolle der Subkommission der Schweizergeschichte von Fischer vom 12. Dezember 1925 (StAAG 02/948).

²⁹⁴ Schreiben der Erziehungsdirektion an den Erziehungsrat vom 03. Feb 1928 (StAAG 02/948).

²⁹⁵ Schreiben betreffend das Geschichtslehrmittel für die Sekundarschule vom 18. Oktober 1945 (StAZH Z34.18438).

Die Expertise für ein Schulbuch, das man für den Geschichtsunterricht konzipiert hatte, sollte, hier im Falle der *Welt- und Schweizergeschichte* des Zürcher Autorentams Hakios / Rutsch, von zwei Seiten her erfolgen. Einerseits strebte man mit der Konsultation eines Historikers eine fachwissenschaftliche Nähe an, andererseits brach man mit dem Einbezug von Sekundarschullehrern nicht nur als Autoren, sondern auch als Juroren eine Lanze für die Praxis und die damit verbundenen Erfahrungswerte. Die Berücksichtigung beider Seiten stellte ein gewisses Standardvorgehen dar. In der Regel wurden sowohl ein Fachhistoriker als auch mehrere Lehrer aus dem betreffenden Schultypus in solche Kommissionen beordert.²⁹⁶ Im Kanton Aargau war mit dem Direktor des Seminars Wettingen, Arthur Frey, als Vorsitzendem der Subkommission zusätzlich ein Akteur der Lehrerbildung involviert.²⁹⁷ Oft wurde der pädagogisch-didaktische Bereich aber nur durch Lehrpersonen aus der Praxis vertreten. Nicht nur die Zusammensetzung der Kommissionen ist in diesem Zusammenhang aussagekräftig, sondern auch die Verteilung der Aufgaben an die Mitglieder. Bei allen Lehrmitteln, die durch Wettbewerbe entstanden, wurden Fachhistoriker beigezogen, die an der Universität Zürich als Professoren tätig waren. Sie standen den einberufenen Kommissionen jeweils als Präsidenten vor.²⁹⁸ Trotz zahlreicher Diskussionen und Kritik an den wissenschaftsorientierten Lehrmitteln zu Beginn des 20. Jahrhunderts blieb mit dieser Positionierung der universitären Vertreter in den Kommissionen die Ausrichtung auf die Fachwissenschaft die entscheidende Konstante der inhaltlich-didaktischen Gestaltung für Geschichtslehrmittel der Sekundarstufe I, auch wenn die Autoren selbst aus der Praxis kamen und im Falle des Kantons Aargaus im Rahmen der Subkommission auch ein Vertreter der Pädagogik involviert war. Diese These wird durch die Kategorienraster bestätigt, die man zur Begutachtung der eingegangenen Wettbewerbsbeiträge anwendete. Am Beispiel des Zürcher Wettbewerbs in den 1940er-Jahren zeigt sich dies besonders gut. Als Kategorien sind Passung an den Lehrplan, einprägsame und wissenschaftliche Titel, wissenschaftliche Genauigkeit und eine «befriedigende didaktische Ausgestaltung» von Belang.²⁹⁹ Während die Kategorie

²⁹⁶ Schreiben der Kommission zur Begutachtung der Wettbewerbsarbeiten für ein Geschichtslehrmittel der Sekundarschule an die Erziehungsdirektoren vom 28. März 1945 (StAZH Z34.18438).

²⁹⁷ Bericht & Protokolle der Subkommission der Schweizergeschichte von Fischer vom 12. Dezember 1925 (StAAG 02/948).

²⁹⁸ Vgl. für Zürich: Schreiben der Kommission zur Begutachtung der Wettbewerbsarbeiten für ein Geschichtslehrmittel der Sekundarschule an die Erziehungsdirektoren vom 28. März 1945 (StAZH Z34.18438); Vgl. für Aargau: Schreiben der Erziehungsdirektion an den Erziehungsrat vom 12. März 1927 (StAAG 02/948). Die Fachhistoriker wurden insbesondere bei neuen Lehrmitteln beigezogen. Im Falle von Neubearbeitungen war das beispielsweise im Kanton Zürich nicht immer der Fall. Vgl. z.B. die Überarbeitung des Zürcher Lehrmittels von Wirz in den 1930er-Jahren: Schreiben der Lehrmittelverwaltung an die Direktion des Erziehungswesens des Kanton Zürich vom 26. Juni 1931 (StAZH Z.344432).

²⁹⁹ Protokoll der Subkommission für das Geschichtslehrmittel der Sekundarschule vom 21. November 1945 (StAZH Z34.18438).

«Wissenschaft» mehrmals vorkommt, formulierte man die Ansprüche an die methodisch-didaktische Ausgestaltung doch sehr vage. Zudem zeugt das Wort «befriedigend» nicht von hohen Erwartungen. Erst in der ausführlichen Beurteilung der Beiträge wird diese Kategorie etwas fassbarer:

«Der Verfasser der Arbeit I weist sich durch seine Skizzen und graphischen Darstellungen über besondere didaktische Durchdringung des Stoffes aus, der Verfasser der Arbeit VI über wissenschaftliche Beherrschung des Stoffes und Fähigkeit zu klarer Darstellung.»³⁰⁰

Im Zürcher Wettbewerb eruierte man nicht einen, sondern zwei Sieger. Das Werk von Albert Hakios wurde bezüglich seiner wissenschaftlichen Anbindung gewählt. Bei der Beurteilung des Entwurfs von Walter Rutsch hingegen standen die didaktischen Fähigkeiten des Autors im Zentrum der Aufmerksamkeit. Unter «didaktisch befriedigend» verstand man in diesem Beispiel also eine Visualisierung der Inhalte. Um die wissenschaftlichen Fähigkeiten von Albert Hakios auch zielstufengerecht in einem Schulbuch zu präsentieren, befand es die Gutachterkommission für sinnvoll, das Schulbuch durch die beiden Sieger im Team schreiben zu lassen.³⁰¹ Es wird allerdings in den Dokumenten ersichtlich, dass dieses Unterfangen nicht ganz einfach zu erfüllen war. Offensichtlich erklärte sich Albert Hakios, der wissenschaftlich orientierte Autor, erst nach einem Rückzug vom Projekt und darauf folgenden Gesprächen bereit, die Aufgabe gemeinsam mit Walter Rutsch doch noch zu übernehmen.³⁰² Anders sah das Ideal einer didaktischen Ausgestaltung in der Rückmeldung zum Wettbewerbsbeitrag des Aargauers Ernst Fischer aus:

«Das einlässliche Studium des Manuskriptes festigte den Eindruck, dass sowohl in Bezug auf geschickten, klaren Aufbau und Gliederung des Lehrmittels, als auch der frisch und packend geschriebenen, in sich abgerundeten Kapitel der vorliegende Entwurf sowohl inhaltlich wie sprachlich den Anforderungen, die an ein gutes Lehrmittel gestellt werden müssen, voll und ganz genügt.»³⁰³

Aufbau und Schreibstil werden hier als didaktische Komponenten bezeichnet, die bei Fischer offensichtlich besonders positiv auffielen. Das Lehrmittel sollte eine nachvollziehbare Unterteilung enthalten und durch seinen Erzählstil fesseln. Die Bewertungen beider Lehrmittel machen deutlich, dass unter einer sinnvollen didaktischen Gestaltung eine fassbare Präsentation der Inhalte – sei es im Aufbau oder visuell – verstanden wurde. Klare Vorstellungen bestanden aber nicht. Was man als didaktisch angemessen empfand, scheint

³⁰⁰ Schreiben der Kommission zur Begutachtung der Wettbewerbsarbeiten für ein Geschichtslehrmittel der Sekundarschule an die Erziehungsdirektoren vom 28. März 1945 (StAZH Z34.18438).

³⁰¹ Ebd.

³⁰² Schreiben der Erziehungsdirektion an die Kommission für den kantonalen Lehrmittelverlag vom 27. Dezember 1945 (StAZH Z34.18438).

³⁰³ Schreiben der Überprüfungskommission an den Erziehungsrat vom 14. Juli 1926 (StAAG 02/948).

eher zufällig zu sein. Dass daher gerade in der didaktischen Ausgestaltung der Schulbücher zwischen Vertretern der Fachwissenschaft, Lehrpersonen und Politikern nicht immer Einigkeit herrschte, wird in verschiedenen Dokumenten beider Kantone deutlich. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang das Beispiel des Zürcher Lehrmittels für die Oberstufen der Primarschule. So beschrieb der Autor Max Hartmann im Vorfeld einer Neubearbeitung die Schwierigkeiten bei der Lehrbuchentstehung folgendermassen:

«Bei Schaffung des Lehrmittels waren seinerzeit zwei Kommissionen beteiligt: die eine wurde vom Erziehungsrat bestellt [...], die andere von der Oberstufenkonferenz [...]. Die letztere verlangte ein populäres Schulbuch und genehmigte meinen ersten Entwurf. Die erziehungsrätliche Kommission dagegen wünschte ein «konzentriertes» Lernbuch, damit die lebendige Erzählung der Lehrerpersönlichkeit im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts bleibe. Ich habe wohl oder übel meinen ersten Entwurf im Sinne der Konzentration (und Wissenschaftlichkeit) umarbeiten müssen und das Lehrmittel kam dann sprachlich zu schwer verständlich für den Schüler heraus.»³⁰⁴

Das Beispiel von Hartmann zeigt, dass der Einbezug unterschiedlicher Akteure durchaus zu Problemen in der Lehrmittelentstehung führen konnte. Interessant ist hier, dass die beiden Kommissionen sich in der Vorstellung, wie ein Schulbuch für den entsprechenden Schultypus gestaltet werden sollte, grundsätzlich widersprachen. Die Oberstufenkonferenz bestand aus praktisch orientierten Lehrpersonen, die ein Schulbuch wünschten, das für die Schülerinnen und Schüler leicht zugänglich sein sollte. Die Zusammensetzung der erziehungsrätlichen Kommission ist in diesem Fall nicht bekannt. Sie strebte aber ein Schulbuch an, das sich durch dichte Stoffvermittlung und Wissenschaftsorientierung auszeichnet. Zugleich wurde auch der Stellenwert des Schulbuches im Unterricht kommentiert. Offensichtlich waren die erziehungsrätlichen Kommissionsmitglieder der Ansicht, dass ein leicht verständliches und spannendes Lehrmittel die Rolle der Lehrperson konkurrenzieren könnte. Wie das obenstehende Zitat zeigt, waren die unterschiedlichen Erwartungen für den Autor Max Hartmann äusserst mühsam. Dabei sind zwei Aspekte aufschlussreich: Er musste seinen ersten Entwurf, der die Ansprüche der Oberstufenkonferenz erfüllte, nochmals umarbeiten, um den Wünschen der anderen Kommission zu genügen. Die Kommission, die im Rahmen des Erziehungsrats wirkte, nahm in der Hierarchie offensichtlich einen höheren Platz ein als die Kommission der Lehrpersonen aus der Praxis. Bedeutungsvoll ist aber auch die Tatsache, dass das umgearbeitete Lehrmittel sich dann offensichtlich nicht bewährte, da es sich für die Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Schulstufe als zu komplex herausstellte.

³⁰⁴ Schreiben an die Erziehungsdirektion vom 7. Januar 1946 (StAZH Z.34.18444).

Betrachtet man die oben genannten Befunde, so wird deutlich, dass die Akteure auch in der didaktischen Ausgestaltung der Schulbücher eine relevante Rolle einnehmen. Die Mitglieder in den Kommissionen und das darin vorherrschende Verständnis von Didaktik geben eine inhaltliche Richtung in der Entwicklung des Schulbuches vor. Aussagekräftig sind daher auch die Zusammensetzungen der Kommissionen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich am Beispiel dieser Lehrmittelwettbewerbe sehr gut zeigen lässt, dass obligatorische Schulbücher in ihrem Entstehungsprozess zwischen Pädagogik, Fachwissenschaft und Politik oszillieren. In den begleitenden Fachkommissionen sind konsequent alle drei Bereiche vertreten. Fachlich wurde das wissenschaftliche Professionswissen meist höher gewichtet, als die Erfahrungen der Lehrpersonen aus der Praxis. Obwohl diese sowohl die Schulbuchautoren stellten als auch als Experten Einsitz in die Kommissionen nahmen, leiteten universitäre Fachvertreter die Expertenrunden und überprüften bei Schwierigkeiten die Manuskripte.

2.4 Zwischen Welt- und Schweizergeschichte

Auch wenn das Verständnis der didaktischen Ausgestaltung der Lehrmittel in den Diskussionen vage bleibt, so sind Ansätze und Handlungsmuster wie Geschichte mittels Schulbuch unterrichtet werden sollte, immer wieder diskutierte Themen in den Unterlagen der Entstehungszusammenhänge. Gerade in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts drängt sich ein Thema in den Vordergrund, das in der inhaltlich-didaktischen Gestaltung der Schulbücher längerfristig einen Paradigmenwechsel auslöste. Es handelt sich dabei um die Frage, wie die Zugänge zu Welt- und Schweizergeschichte gestaltet werden sollten. Schrieb man wie die Zürcher Autoren Bücher, welche Welt- und Schweizergeschichte in einem Band zusammenhängend behandelten? Oder entschied man sich wie in den Werken von Fischer im Kanton Aargau für eine strikt getrennte Betrachtung der beiden Gegenstände, die sich letztlich auch in zwei in sich abgeschlossenen Publikationen manifestierte?³⁰⁵

Im 19. Jahrhundert war es in den drei Untersuchungskantonen Aargau, Schwyz und Zürich üblich, Schweizer Geschichte und Weltgeschichte getrennt zu behandeln. Schweizer Geschichte wurde dabei oft auch als vaterländische Geschichte bezeichnet. Weltgeschichte hingegen nannte man oft auch Allgemeine Geschichte. Diese bezog sich auf geschichtliche Ereignisse, die sich geographisch ausserhalb der Schweiz abspielten. Die getrennte Behandlung der beiden Bereiche hatte unterschiedliche Auswirkungen auf die Schulbücher. Zum Teil wurden Werke verschiedener Autoren verwendet, um die beiden Bereiche

³⁰⁵ Vgl. zu den untersuchten Lehrmitteln Teil I, Kap. 2 (Quellenkorpus).

abzudecken, im Kanton Zürich kümmerten sich die gleichen Autoren um Schweizer und Allgemeine Geschichte. So teilte das Autorenteam Vögelin / Müller ihr *Lehr- und Lesebuch* in unterschiedliche Jahreskurse auf und trennte die Vaterländische Geschichte im dritten Jahreskurs vom restlichen Inhalt ab. Im Nachfolgewerk der 1880er-Jahre schrieb Oechsli zwei verschiedene Werke mit unterschiedlicher Ausrichtung.³⁰⁶

Interessanterweise begann der Prozess hin zur verbindenden Behandlung der beiden Teilbereiche im Kanton Schwyz. Das Buch *Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte* von Helg, das um 1920 im Kanton Schwyz als obligatorisch erklärt wurde, erschien in einer ersten Ausgabe bereits 1898. Seinen gewählten Zugang zur Geschichte begründet der Autor folgendermassen:

«Eine Verbindung der Schweizergeschichte mit der Weltgeschichte lag wohl schon lange im Wunsche eines grossen Teils der Lehrerschaft. Sicher empfiehlt sich dieser Modus schon vom Standpunkte der gegenseitigen Ergänzung aus. Auch möchte damit, weil Repetitionen und weitere Ausholungen weniger nötig sein werden, Zeit gewonnen werden. Der einzelne Schüler aber, namentlich auf der Realschule, dürfte auf diese Weise weniger in Gefahr kommen, entweder nur Schweizergeschichte oder Weltgeschichte zu hören.»³⁰⁷

Helg nennt im Vorwort unterschiedliche Gründe, wieso sich eine Verbindung von Schweizer und Allgemeiner Geschichte als sinnvoll erweisen könnte und auch immer wieder von vielen Lehrpersonen gewünscht werde. Die beiden Bereiche würden sich thematisch ergänzen und nähmen entsprechend weniger Platz ein, als wenn sie getrennt voneinander behandelt würden. Gerade um 1900 nahmen – wie bereits in vorherigen Kapiteln erklärt – Diskussionen um die Stoffmenge stark zu. Der Autor bot diesbezüglich mit der Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte einen ersten möglichen Lösungsweg an. Zugleich sah er es als Problem, dass gerade Schülerinnen und Schüler in schwächeren Schultypen, bei einer gesonderten Bearbeitung kaum etwas von weltgeschichtlichen Zusammenhängen hören würden.

Die von Helg um 1900 getätigte Argumentation, dass ohne eine Verbindung der beiden Bereiche gewisse Schülerinnen und Schüler nie von Weltgeschichte hören würden, blieb bis in die 1950er-Jahre aktuell. So kritisierte die nationale schweizerische UNESCO-Kommission, die in den 1950er-Jahren Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht begutachtete, in ihrem Bericht, dass nach wie vor viele Schülerinnen und Schüler in bestimmten Kantonen, gerade wenn sie keine weiterführende Schule besuchen würden, nie mit Allgemeiner Geschichte respektive Weltgeschichte in Kontakt kämen,

³⁰⁶ Ebd.

³⁰⁷ Helg: *Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte* (1898), Vorwort.

sondern der Unterricht lediglich Schweizer Geschichte beinhalten würde.³⁰⁸ Ausgerechnet der Kanton Schwyz, der mit Helg die Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte zum ersten Mal durch ein obligatorisches Schulbuch in den Unterricht brachte, ist auch ein Paradebeispiel für diese Problematik. So wechselte der Kanton Schwyz als einziger der drei Untersuchungskantone in den 1920er-Jahren in der Sekundarschule auf ein rein schweizerisch ausgerichtetes Lehrmittel und liess die Weltgeschichte bis in die 1940er-Jahre aussen vor.³⁰⁹

«Mit Freuden begrüsst», schreibt ein Rezensent über das Schulbuch von Helg 1898, werde die Verbindung zwischen Welt- und Schweizergeschichte, da «wie bei der Geographie, schweizerische Verhältnisse nur dann volles Verständnis finden, wenn auch die Verhältnisse anderer Staaten mit denselben verglichen werden».³¹⁰ Die Geschichte der Schweiz, so die Meinung des Rezensenten, verstehe man also nur dann, wenn man auch die Bedingungen ausserhalb der eigenen Grenzen kenne. Eine ähnliche Ansicht herrschte auch in den Diskussionen um das neue Zürcher Lehrmittel im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts vor:

«Der neue Lehrplan fordert Schweizer und Allgemeine Geschichte im Zusammenhange. Es ist auch ganz natürlich, dass unser Land sich nicht als abgeschlossenes Einzelwesen entwickelte. Die Geschichte Westeuropas spiegelt sich in jeder Epoche in unserer vaterländischen Geschichte wieder. So war es uns zum vornherein klar, dass wir für Schweizer und Allgemeine Geschichte nur ein Buch brauchen.»³¹¹

Auch hier wird deutlich, dass die Entscheidung für ein Buch, das beide Komponenten beinhaltet, mit einer neuen Sicht auf die Position der eigenen Landesgeschichte zusammenhing. Die Geschichte der Schweiz konnte offensichtlich nicht mehr betrachtet werden, ohne dass man auch die historischen Ereignisse des geographischen Kontextes Westeuropa einbezog.

Die Bezeichnung «Weltgeschichte» war gerade in populärwissenschaftlichen Darstellungen beliebt. Nach Osterhammel beinhaltet die Bezeichnung «Weltgeschichte» eine «Inventur des Weltgeschehens». «Weltgeschichte» bezeichne als Begriff eine Art «synthetisierendes Superwissen» und liefere mit Schlaglichtern Zuordnungen, Korrespondenzen und Konfigurationen und anerkenne so auch Pluralität von Geschichte.³¹² Weltgeschichte stellt nach Osterhammel somit eine Art Geschichtsschreibung dar, die Erfahrungshorizonte der eigenen lebensweltlichen Zusammenhänge übersteigt. Im Rahmen der Professionalisierung

³⁰⁸ Nationale schweizerische UNESCO-Kommission: Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, 5f; Die UNESCO ist eine Organisation der Vereinten Nationen, die sich mit Bildung, Kultur und Wissenschaft befasst. Vgl. Mathieu: UNESCO.

³⁰⁹ Vgl. dazu auch Teil II, Kap. 1.1 (Die Schulbuchsituation, 1900–1970).

³¹⁰ O.A.: Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte von Dr. A. Helg, 735.

³¹¹ Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich: Jahrbuch 1910, 176.

³¹² Osterhammel: Weltgeschichte (2005), 462.

der Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert rückte die Weltgeschichte in den Hintergrund und machte einer nationalgeschichtlich ausgerichteten Geschichtsschreibung Platz.³¹³

Diese Ausführungen treffen auch auf den «Paradigmenwechsel» in der schweizerischen Schulbuchlandschaft zu. Schulbücher können durchaus als populärwissenschaftliche Darstellungen betrachtet werden, da sie in der Regel versuchen, wissenschaftsnahes Wissen zugänglicher darzustellen. In den Diskussionen um Schulbuchgestaltung und Schulbuchinhalte sahen es Schulbuchautoren und andere Akteure nach 1900 demnach auch als Ziel an, den Schülerinnen und Schülern Zusammenhänge weitgreifender aufzuzeigen als nur innerhalb des eigenen Landes. Geschichtsunterricht mittels Schulbüchern sollte also die eigentlichen Landesgrenzen sprengen und internationaler eingeordnet werden.³¹⁴ «Weltgeschichte» erlangte somit als eine ordnende «Dimension der Wahrnehmung» für die eine neue didaktische Relevanz für die Geschichtsvermittlung durch Schulbücher.

Die Grundlage lieferten dabei unter anderem auch die neuen Lehrpläne, die wie beispielweise 1905 im Kanton Zürich die Forderung nach Einbezug der Weltgeschichte aufnahmen.³¹⁵ Unter Weltgeschichte wird um 1905 der Einbezug von Westeuropa verstanden, wie das obenstehende Zitat zeigt. Doch die Weltgeschichte blieb inhaltlich wandelbar. Oft wurde bereits in den Diskussionen um den Inhalt der Schlaglichtcharakter des weltgeschichtlichen Zugangs betont:

«Denkt man an die Rückwirkungen des internationalen Lebens auf die innere und äussere Politik der Schweiz, an den Einfluss der Masseninformationen (Presse, Radio, Kino) auf alle Bevölkerungsschichten, so muss man sich fragen, ob nicht ausnahmslos alle Kinder einige Kenntnisse aus der Geschichte derjenigen Länder erhalten sollten, die heute die Welt beherrschen.»³¹⁶

Waren die Schlaglichter in den Diskussionen um das Zürcher Lehrmittel um 1900 noch auf Westeuropa ausgerichtet, so sind es im Bericht der UNESCO-Kommission von 1957 zum damaligen Zeitpunkt politisch einflussreiche Länder, die in den Fokus der «Weltgeschichte» rückten. Dem politischen Rahmen des Kalten Krieges entsprechend wird im Bericht ebenfalls bedauert, dass bei einer alleinigen Darlegung der Schweizergeschichte weder die Vereinigten

³¹³ Osterhammel: Weltgeschichte (2002), 320–324.

³¹⁴ Die zu dieser Zeit in der Geschichtsschreibung beliebte Nationalgeschichtsschreibung fügte sich in den allgemeinen weltgeschichtlichen Zugang der Schulbücher ein, was sich insbesondere auch im Themenbereich «Reformation» zeigt, wo der weltgeschichtliche Zugang oft über nationale Vorkommnisse in anderen europäischen Ländern gestaltet wird. Vgl. Teil III, Kap. 3.1 (Von weltgeschichtlichen Ereignissen und schweizerischen Besonderheiten).

³¹⁵ Z.B. LP Zürich: Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich vom 15. Februar 1905, 49.

³¹⁶ Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission: Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, 6.

Staaten noch Russland und auch nicht der Kolonialismus behandelt würden.³¹⁷ Die jeweiligen Kontexte, die schlaglichtartig politisch orientierte «Weltgeschichte» definieren, kann man also tatsächlich als eine Art «Superwissen» bezeichnen, das im Schulbuch Eingang findet und die jeweils aktuelle «Welt» erklären sollte. Das kann, wie die oben genannten Beispiele zeigen, aber aufgrund der politischen Lage und aktueller Kontexte unterschiedlich ausfallen. Inwiefern diese Ansprüche an weltpolitische Kontextualisierung auch tatsächlich in den Schulbüchern erfüllt werden konnten, ist eine andere Frage. Interessant ist aber in der Argumentation der UNESCO-Kommission, wie das obenstehende Zitat zeigt, nicht nur die Forderung nach Einbezug des aktuellen politischen Weltgeschehens, sondern auch die Tatsache, dass man sich offensichtlich bewusst war, dass die neuen technischen Möglichkeiten im Bereich der Massenmedien, die sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelten, auch einen neuen und einfacheren Blick in die internationalen Vorgänge ermöglichten. Auch diesem Umstand sollte nun der Geschichtsunterricht mit dem vermehrten Einbezug von «Weltgeschichte» Rechnung tragen. Die Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte in schweizerischen Schulbüchern, die sich nach 1900 abzeichnete und sich im Laufe des 20. Jahrhunderts in allen Kantonen durchsetzte, hat also stark mit einer Selbstwahrnehmung zu tun. Im Laufe des 20. Jahrhunderts stieg in der Schweiz offensichtlich das Bewusstsein, vermutlich auch in Zusammenhang mit internationalen Entwicklungen, dass man die Geschichte des eigenen Landes nicht losgelöst von anderer Geschichte sehen könne. Entsprechend nahm das Bedürfnis zu, den Schülerinnen und Schülern Geschichte mit internationaler Vernetzung zu vermitteln. Dass dieser Wandel auch in Konkurrenz mit den gleichzeitig aufkommenden reformpädagogischen Ansätzen stand, welche die unmittelbare Lebenswelt des Kindes in den Fokus rückten, zeigt ein Artikel von Burkhard in der *Schweizerische Lehrerzeitung* von 1936:³¹⁸

Es herrscht vielfach die Meinung, die Geschichte des eigenen Dorfes, der eigenen Gegend sei für das Kind leichter fasslich als die Geschichte entfernterer Gebiete. Das ist ein Irrtum; denn die Schwierigkeiten im Geschichtsunterricht liegen nicht im Räumlichen, sondern im Gedanklichen. [...] Unser Schweizerbürger bedarf zudem nicht der Verengung, sondern der Erweiterung des Horizonts. Ranke sagt: «Grosse Völker und Staaten haben einen doppelten Beruf, einen nationalen und einen welthistorischen.»³¹⁹

³¹⁷ Ebd., 5; Vgl. zu den weltpolitischen Entwicklungen der Nachkriegszeit beispielsweise: Stöver: Der Kalte Krieg 1947–1991.

³¹⁸ Zu den reformpädagogischen Strömungen vgl. Teil II, Kap. 2.2 (Reformorientierter Unterricht).

³¹⁹ Burkhard: Geschichtsunterricht und Geschichtsbuch, 673.

Burkhard, der wie bereits in vorangehenden Unterkapiteln erwähnt, in den 1940er-Jahren ein Schulbuch für die Sekundarschulstufe schrieb, das im Kanton Aargau obligatorisch wurde, vertrat die Meinung, dass das Lebensweltkonzept mit dem Fach Geschichte wenig kompatibel sei. Das Fach Geschichte sah er nicht auf geographische Räume beschränkt, sondern in einem grösseren Zusammenhang. Interessant ist in diesem Zitat aber nicht nur die Ablehnung des lebensweltlichen Ansatzes, sondern auch der Hinweis, dass die Schweizer Bürger es wahrlich nicht nötig hätten, noch kleinräumiger zu denken. Im Gegenteil, mit dem Zitat des berühmten deutschen Historikers Leopold von Ranke hob er die Schweiz in eine internationale Sphäre, die er als ebenso wichtig erachtete wie den Nationalstaat selbst.

Die Ausführungen von Burkhard lassen darauf schliessen, dass nicht in allen Kantonen die Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte mühelos vonstattenging, sondern dass die Selbstwahrnehmung auch zu Ungunsten internationaler Anbindungen ausfallen konnte. Dies zeigt sich gerade in den Diskussionen um die beiden Aargauer Schulbücher von Fischer, die in den 1920er- und 1930er-Jahre stattfanden. Die Stossrichtung des Rektors der höheren Töchterschule in Basel, Albert Barth, der 1920 Grundlagen für die beiden neuen Lehrbücher in Form von Leitsätzen formulierte, ging allerdings in Richtung Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte, auch wenn immer noch möglichst viel an «schweizerischem Stoff» aufgezeigt werden sollte.³²⁰ Diese Entscheidung zur Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte wurde auch von Lehrpersonen aus der Praxis, welche die Leitsätze im Rahmen des Bezirkslehrervereins kommentierten, positiv aufgenommen:

«Das im Leitsatz 4 aufgestellte Prinzip der organischen Verflechtung von Schweizergeschichte und Weltgeschichte stellt dem Verfasser eine schwierige, aber sehr erstrebenswerte Aufgabe. Schweizergeschichtliche Ereignisse und grosse weltgeschichtliche Begebenheiten könnten im angemessenen Verhältnis zueinander gerückt und die Kinder von einem ungesunden Nationalismus bewahrt werden.»³²¹

Allerdings kommt hier neben den bereits gehörten Begründungen ein weiterer Aspekt hinzu, der durchaus in einem zeitgenössischen Kontext gesehen werden kann. Die Debatten um die didaktische Gestaltung der Lehrbücher von Ernst Fischer beginnen um 1920. Der Erste Weltkrieg, der sicherlich auch als Produkt eines gesteigerten Nationalismus betrachtet werden kann, ist kaum zu Ende und wirkt nach.³²² Nationalismus wird nun als eine Kategorie wahrgenommen, die in einer übersteigerten Form auch eine Gefahr in sich birgt. Eine Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte im Schulbuch, so die Hoffnung, würde

³²⁰ Barth: Leitsätze zur Erstellung eines Geschichtslehrmittels für Schweizerische Bezirks- und Sekundarschulen vom November 1920 (StAAG 02/948).

³²¹ Bericht des Vereins der aarg. Bezirkslehrer vom 24. September 1921 (StAAG 02/948).

³²² Vgl. Raphael: Imperiale Gewalt und mobilisierte Nation, 14–18.

dieser schädlichen Wirkung von Nationalismus entgegenwirken. Auch hier kann man den Sinneswandel in der didaktischen Konzeption mit internationalen Ereignissen in Verbindung bringen. Gegenstimmen, die ebenfalls didaktisch argumentierten, gab es wenige. Im Gegensatz zu Helg, der in der Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte – wie zu Beginn des Unterkapitels erklärt – eine Möglichkeit der Stoffreduktion sah, waren die Akteure, die an der Entstehung der Aargauer Lehrmittel beteiligt waren, der Meinung, dass es allenfalls für schwächere Schülerinnen und Schüler einfacher wäre, wenn Welt- und Schweizergeschichte getrennt behandelt würde.³²³

Die wenigen didaktischen Argumentationen gegen eine Verbindung der beiden Sphären im Schulbuch wurden wettgemacht durch nationalistisch gefärbte Meinungen, die dem neuen Konzept nichts abgewinnen konnten. Nicht nur das reformpädagogische Lebensweltkonzept, sondern auch die nationalpädagogische Erziehung, die im Nachklang der Bundesstaatsgründung insbesondere im 19. Jahrhundert sehr stark fokussiert wurde, stand der neuen Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte entgegen.³²⁴ Es ist also nicht gänzlich überraschend, dass nun, als man die enge Sicht auf den eigenen Nationalstaat, die sich auch in eigenständigen Schulbüchern zu Schweizer Geschichte manifestierte, anzweifelte, auch Gegenstimmen aufkamen. Vielleicht nicht unerwartet waren diese Diskussionen auch vor allem von politischer Seite her geprägt. So waren es in erster Linie die Erörterungen der Erziehungsdirektoren unterschiedlichster Kantone, die 1921 gemeinsam über die Idee eines interkantonalen Schulgeschichtsbuches berieten, die schliesslich die Konzeption des Lehrmittels bestimmten. «Die notwendigen Zusammenhänge in der Entwicklung der Schweizergeschichte gehen verloren. Der vaterländische Geist verschwindet», ist die Meinung eines Anwesenden zu einer Verbindung der beiden Bereiche.³²⁵ Andere wiederum waren der Meinung, dass «Schweizergeschichte sich dem Einfluss der Weltgeschichte nicht zu entziehen [vermag]. Bei einer gemeinsamen Behandlung soll aber die Schweizergeschichte im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.»³²⁶ Zumindest ein Teil der Erziehungsdirektoren war also skeptisch, was den Verbleib der eigenen Landesgeschichte anging. Trotz gegenteiliger Ansichten der mit der Konzeption des Lehrmittels betrauten Experten und begutachtenden Lehrpersonen setzten diese ihre Meinungen schliesslich auch durch, was einmal mehr die Kraft der politischen Steuerung in der Lehrmittelfrage zeigt. In der Ausschreibung des

³²³ Preisausschreiben zur Erlangung eines schweizerischen Geschichtslehrmittels für Bezirks-, Sekundar- und Realschulen (StAAG 02/948).

³²⁴ Vgl. Teil II, Kap. 1.3 (Im Dienste der Nation).

³²⁵ Protokoll der Konferenz der Erziehungsdirektoren der Kantone Aargau, Baselland, Bern, Schaffhausen, Solothurn, St. Gallen, Thurgau und für schweizerischen Bezirks- und Sekundarschulen vom 11. Mai 1921 (StAAG 02/948).

³²⁶ Ebd.

Lehrmittelwettbewerbs hiess es dann klar: «Das Lehrmittel soll in zwei Teile zerfallen: a) Allgemeine Geschichte b) Schweizergeschichte».³²⁷ Ganz ohne Zugeständnisse an die neuen Entwicklungen ging es aber bei der Entstehung der neuen Aargauer Lehrmittel nicht. So wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass die «schweizerischen Ereignisse deutlich in den Rahmen der europäischen Geschichte eingereiht» werden sollen. Zudem wurde ebenfalls ausdrücklich festgehalten, dass aus diesem Grund derselbe Autor beide Bände verfassen sollte.³²⁸ Doch trotz dieser Eingeständnisse hielt sich das Konzept, die Bereiche Welt- und Schweizergeschichte getrennt zu behandeln, hartnäckig. Als zu Beginn der 1930er-Jahre nach der *Schweizergeschichte* von Fischer im Kanton Aargau auch das Buch zur *Allgemeinen Geschichte* verwirklicht werden sollte, diskutierte man die Konzeption des Lehrmittels nochmals. Wünsche nach einer Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte wurden jedoch mit dem Verweis auf die ursprüngliche Konzeption, die keinen Wechsel mehr erlaube, erneut abgelehnt.³²⁹ Erst in den 1960er-Jahren, als es um ein Ersatzlehrmittel für die *Schweizergeschichte* von Fischer ging, wurde diesem Anliegen stattgegeben. Die Kritik am Werk von Fischer lautete zu dieser Zeit nicht unerwartet: «Es bietet zu eng nur Schweizergeschichte, öffnet den Blick für grosse Zusammenhänge und auf andere Völker kaum.»³³⁰

Auf den letzten Seiten wurde deutlich, dass die Entscheidung, Welt- und Schweizergeschichte gemeinsam in einem Buch zu behandeln, auch den Wunsch beinhaltete, diese beiden Bereiche miteinander zu verbinden. Doch wie bildete sich dieses Konzept in den Lehrmitteln dann tatsächlich ab? In der Tat ist es so, dass zwar diskutiert wurde, welche Konzeption man für angemessen hielt, aber wie die Verbindung zwischen Welt- und Schweizergeschichte hergestellt werden sollte, thematisierte man nicht mehr. Die eigentliche Gestaltung oblag somit den jeweiligen Schulbuchautoren. Die Frage, wie Weltgeschichte in Schulbüchern ausgestaltet werden soll, ist auch heute wieder erstaunlich aktuell. Gerade seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird nämlich wieder stark über Weltgeschichte als geschichtswissenschaftliche Kategorie diskutiert, wobei Begrifflichkeiten neu definiert werden. Während Osterhammel die Begriffe «Universalgeschichte» und «Weltgeschichte» als historische Konzepte mehr oder weniger gleichsetzt, beinhaltet eine aktuelle Definition von «Weltgeschichte» bei Schissler

³²⁷ Preisausschreiben zur Erlangung eines schweizerischen Geschichtslehrmittels für Bezirks-, Sekundar- und Realschulen (StAAG 02/948).

³²⁸ Ebd.

³²⁹ Schreiben des Vereins aarg. Bezirkslehrer an den Erziehungsdirektor vom 2. Februar 1932 (StAAG DE02/0950).

³³⁰ Bericht über die Erledigung des erziehungsrätlichen Antrages vom 1. Juni 1966 (StAAG ZWA 2002.0016/0737).

die Frage nach globalen Verstrickungen.³³¹ Auch Popp versteht «Weltgeschichte» im Rahmen von aktuellen geschichtsdidaktischen Überlegungen und ist der Ansicht, dass klassische Themen des Geschichtsunterrichts wenigstens teilweise um globalgeschichtliche Zugängen ergänzt werden müssen.³³² Diese neueren Deutungen stehen beide in Abgrenzung zur älteren Definition von «Universalgeschichte», die Schissler als Form einer fortschrittsorientierten Geschichtsschreibung mit ausgeprägten europäischem Sendungsbewusstsein in der Aufklärung verortet. Osterhammel allerdings sieht auch bereits in der Universal- / Weltgeschichte des 19. Jahrhunderts das Verständnis einer Weltgeschichte, welche die erstmalige Verfügbarkeit von Materialien aus allen Teilen der Welt beinhaltet.³³³ In den Schulbüchern zwischen 1900 und 1970 findet man sowohl eine ausgeprägte europäische Deutung der Welt, als auch die Interpretation von Weltgeschichte als Zugang zu bisher unbekannten Materialien. Der weltgeschichtliche Zugang unterscheidet sich aber klar von den neueren Bedeutungen des Begriffs. Er war ausserdem in der Regel politisch ausgerichtet. Wie bereits gesehen, wird mit Weltgeschichte oft auch die geographische Nähe zur Schweiz verstanden. Gemeint ist damit konkret Westeuropa. Oder man bezog sich auf relevante Akteure im jeweiligen zeitgenössischen politischen Weltgeschehen.³³⁴ Man kann also ebenfalls von einer eurozentristischen oder zumindest westlichen Perspektive sprechen, was den weltgeschichtlichen Zugang angeht. Im Rahmen dieser Untersuchung gesichteten Schulbüchern geht die weltgeschichtliche Perspektive meist nicht über Europa oder die Geschichte der USA hinaus. Auch Themen, die durchaus globalgeschichtliches Potential hätten, werden in einen westlichen Kontext gestellt. So behandelt beispielsweise das Zürcher Schulbuch *Welt-und Schweizergeschichte* des Autorenteams Hakios/Rutsch den Islam unter dem Titel «Aus der Geschichte des Abendlandes».³³⁵ Mit «Abendland» verweisen sie zugleich wieder auf den Zusammenhang mit dem kulturellen Kontext des geographischen Raums, zu dem auch das eigene Land dazugehört. Gleichzeitig war es den Autoren offensichtlich wichtig, verfügbares historisches Wissen der Welt – hier im Rahmen anderer Weltreligionen – den Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen. Die Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte erfolgte meist nach ähnlichen Mustern. Die Aspekte der Schweizer Geschichte wurden dem eigentlichen Thema in weiteren (Unter)kapiteln angehängt. So behandelte beispielsweise Helg in der ersten Auflage seines Schulbuches die Römer in einem

³³¹ Osterhammel (2002): Weltgeschichte, 320f; Schissler: Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt, 34f. Vgl. für eine neue Begrifflichkeit auch: Popp / Forster: Curriculum Weltgeschichte.

³³² Popp: Weltgeschichte im Geschichtsunterricht, 88.

³³³ Osterhammel: Weltgeschichte (2005), 459.

³³⁴ Z.B. Halter: Vom Strom der Zeiten, 141–192. Japan, Russland und Dekolonialisierung in Afrika und Asien werden im Kapitel «Die Welt von heute» behandelt

³³⁵ Rutsch / Hakios: Welt – und Schweizergeschichte (1951), 504.

Kapitel, das durch ein Unterkapitel «Die Schweiz zur Zeit der Römer» ergänzt wurde.³³⁶ Hafner wiederum fügte dem Teil über die Römer einen weiteren, selbständigen Abschnitt an, der «vom Lande der Helvetier» handelt.³³⁷ Konkret schrieben die Autoren also in abgegrenzten Kapiteln wieder über dasselbe Thema mit dem Fokus auf den eigenen geographischen Raum. Furrer spricht in diesem Zusammenhang von einem «grundsätzlich distanzierten Verhältnis» zum ausserschweizerischen Kontext, da die Themen kaum mit dem nationalen Erzählstrang verbunden werden.³³⁸ Doch wenn man die Diskussionen um die Entstehung der Schulbücher miteinbezieht, so wird auch deutlich, dass die oben dargelegte Anordnung von Inhalten den Versuch der Autoren darstellt, das historische Wissen des eigenen Landes in weltgeschichtlichen Zusammenhängen zu präsentieren.³³⁹

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Diskussion um Welt- und Schweizergeschichte die Ausgestaltung der Schulbücher zwischen 1900 und 1970 massgeblich mitprägte und langfristig einen Paradigmenwechsel bewirkte. Das Bedürfnis, die Schweiz historisch nicht mehr als Insel zu behandeln, trug zu dieser Neuorientierung bei. Verzögerungen in der Umsetzung wurden durch einzelne Akteure aus der Politik bewirkt. Dies zeigt nicht nur die starke politische Steuerungsfunktion, der obligatorische Schulbücher ausgesetzt waren, sondern auch, dass die «Grammar of Schooling» in Einzelfällen verzögernd wirkte.

2.5 Fazit

Im Bereich der Schulbücher für den Geschichtsunterricht prägten verschiedene Neuerungen die Zeit zwischen 1900 und 1970. Gerade in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erfolgte eine starke Kritik an den Schulbüchern des vorangehenden Jahrhunderts. Mit der Problematisierung, dass die bisherige starke Wissenschaftsausrichtung für jugendliche Schülerinnen und Schüler nicht angemessen sei, kam auch die Forderung historisches Lernen kindorientierter auszurichten, was nicht zuletzt auch eine Reduktion der Stoffinhalte bedeutete. Mit diesen Ansprüchen standen die Schulbuchautoren nicht im luftleeren Raum, sondern sie schlossen an zeitgenössische Diskussionen um Erziehung und Unterricht an, die man gemeinhin als reformpädagogische Strömungen bezeichnet. Ebenso wird aber aus den Quellenmaterialien deutlich, dass die Schulbuchautoren sich in ihren Veränderungswünschen weniger an theoretischen Konzepten als an praktischen Erfahrungen orientierten. Und auch

³³⁶ Helg: Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte (1898), 190; Auch bei: Hakios / Rutsch: Welt – und Schweizergeschichte (1951), 504.

³³⁷ Hafner: Kurze Welt- und Schweizergeschichte (1942 u. 1962), 5.

³³⁸ Furrer: Die Schweiz erzählen, 75.

³³⁹ Der Aufbau ist auch heute noch in vielen Schulbüchern ähnlich: Vgl. z.B. zu den Römern: Schweizer Geschichtsbuch, Bd. 1, 2.

wenn die Kritik zur Jahrhundertwende die Wissenschaftsorientierung betraf, so zeigt sich gerade in den Entstehungszusammenhängen der Schulbücher zwischen 1920 und 1970, dass die Ausrichtung an der Wissenschaft auch in den nachfolgenden Jahrzehnten nicht gänzlich vom Tisch war. Lehrmittelkommissionen, die zur Entstehung neuer Schulbücher von den verantwortlichen politischen Behörden gegründet wurden und mittels Wettbewerben Autoren rekrutierten, wurden meist von universitären Fachhistorikern präsiert. Die politische Steuerung erfolgte somit entgegen den vorherrschenden didaktischen Diskussionen. Schulgeschichtsbücher für die Sekundarstufe I sind demnach auch zwischen 1900 und 1970 wissenschaftlich ausgerichtet. Gemildert wird diese Ausrichtung aber dadurch, dass nicht mehr, wie im 19. Jahrhundert in einigen Kantonen üblich, universitäre Professoren die Schulbücher verfassten, sondern ausdrücklich in der Praxis tätige Lehrpersonen zur Teilnahme an den Preisausschreiben aufgefordert wurden. Zum Beginn des 20. Jahrhunderts debattierte man aber auch heftig darüber, in welchem Verhältnis Welt- und Schweizergeschichte zueinanderstehen sollen. Grundsätzlich waren sich die Fachleute einig, dass eine Verbindung der beiden Bereiche erstrebenswert sei. Gegenstimmen kamen vor allem von politischer Seite, wo in einigen Fällen Angst vor der Zurückdrängung der Geschichte des eigenen Nationalstaates im Geschichtsunterricht herrschte. Dennoch setzte sich langfristig die Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte als Konzeption für das Schweizer Schulgeschichtsbuch durch.

3 1870–1970: Stabile Konzepte

In den letzten beiden Kapiteln ging es darum aufzuzeigen, welche typischen Merkmale Schulbücher für den Geschichtsunterricht in der Volksschuloberstufe in den jeweiligen zeitlichen Phasen aufwiesen. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Diskussionen um die Schulbücher sich vom 19. zum 20. Jahrhundert hin wandelten. Dies führte zumindest teilweise auch zu anderen Eigenarten der Lehrmittel. Im Kapitel 3 soll nun dargelegt werden, in welchen Gebieten Schulbücher im gesamten Zeitraum zwischen 1870 und 1970 wenig Veränderungen erfuhren, sondern relativ stabile Konzepte aufwiesen. Untersucht man die vorhandenen Quellen zur Schulbuchlage, so wird deutlich, dass Lehrmittel für den Geschichtsunterricht über den Zeitraum von hundert Jahren über die Kantons Grenzen hinweg in gewissen Bereichen eine erstaunliche Stabilität aufwiesen.

3.1 Schulbuchkonzeption

Konstanten sind in den Geschichtslehrmitteln zwischen 1870 und 1970 beispielsweise bezüglich bestimmter Grundsätze zu finden, welche die Vorstellung, wie Geschichte gelehrt respektive von Schülerinnen und Schülern gelernt werden soll, prägen. Stichworte, die mit Schulbuchkonzeptionen in diesem Zeitraum in Verbindung gebracht werden können, sind beispielweise «Erzählung» und «Illustration».

Der Begriff «Historisches Erzählen» ist heute allgegenwärtig. Er bedeutet eine «Versprachlichung» historischer Denkprozesse. Historisches Denken wiederum bezeichnet die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Vergangenheit und Gegenwart, die mittels der Erschliessung von Quellenmaterialien möglich wird.³⁴⁰ «Narrative Kompetenz» von Schülerinnen und Schülern wurde in den letzten Jahren als eine der wichtigsten Fähigkeiten diskutiert, die im Geschichtsunterricht erworben werden sollten.³⁴¹ Schülerinnen und Schüler sollen also im Geschichtsunterricht «Erzählfähigkeit» ausbilden, indem sie historisches Denken üben und diese Denkprozesse artikulieren.³⁴² Historisches Erzählen ist in diesem Setting ein aktiver Prozess, der auf einer Selbsttätigkeit von Schülerinnen und Schülern gründet. Im Gegensatz dazu steht Konzeption der Schulbücher zwischen 1870 und 1970, auch wenn in den Entstehungszusammenhängen der Begriff «Erzählung» eben so oft verwendet wurde. Schönemann / Thünemann bezeichnen in ihrer Studie, die sich vor allem auf deutsche Schulgeschichtsbücher bezieht, die Lehrmittel für diese Zeit als «klassische Leitfäden». Diese Werke, deren Merkmal unter anderem eine starke Textlastigkeit war, lieferten zusammenhängende Erzählungen und liessen keine Möglichkeit zu, Narrative zu ändern.³⁴³ Textlastigkeit war ein Merkmal, das auch die schweizerischen Schulbücher für die Sekundarstufe I in diesem Zeitraum prägte. Der Begriff «Leitfaden» ist aber nicht ohne kritische Reflexion zu benutzen, da dieser zugleich auch einen Quellenbegriff darstellt, der gerade im 19. Jahrhundert nicht immer dieselbe Bedeutung aufwies wie bei Schönemann / Thünemann. Das zeigt sich beispielsweise im Schulbuch *Allgemeine Geschichte*, das der Zürcher Oechsli 1883 publizierte. In seinem Vorwort legte er dar, was er unter einer sinnvollen Konzeption eines Lehrmittels für das Fach Geschichte verstand:

«Bei der Bearbeitung des Lehrbuches liess sich der Verfasser von dem Grundsatz leiten, dass dem Schüler weniger Reflexionen über Geschichte als vielmehr diese selber geboten werden sollte. Auch ein blosser Leitfaden, ein Gerippe von Namen und Zahlen, das erst der

³⁴⁰ Nitsche / Buchsteiner: Historisches Erzählen und Lernen, 3.

³⁴¹ Barricelli: Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens, 46f.

³⁴² vgl. Barricelli: «The story we're going to try and tell», 147–149.

³⁴³ Schönemann / Thünemann: Schulbucharbeit, 56f. Vgl. zur historischen Entwicklung von Schulbüchern auch: Kirchhoff: Von der historischen Katechese zum geschichtlichen Arbeitsbuch.

Lehrer mit Leben zu erfüllen hätte, ist für ihn wertlos, weil er denselben nicht mehr versteht, sobald die Erinnerung an die Ausführungen des Lehrers verschwunden ist. Daher soll das Buch erzählen und nicht bloss resümieren; es soll dem Schüler den Zusammenhang der Ereignisse klar darlegen und ihn durch anschauliche Schilderungen wenigstens der grössten Momente für die vaterländische Vorzeit erwärmen und begeistern.»³⁴⁴

Oechsli sah es aber als relevant an, den Schülerinnen und Schülern historische Ereignisse in Zusammenhängen zu erklären, diese also zu «erzählen». Mit diesem Vorgehen sei es eher möglich, den Schülerinnen und Schülern Geschichte bildhaft zu vermitteln und sie damit auch für das Fach zu motivieren. Gleichzeitig nahm er Abgrenzungen gegenüber anderen Ansätzen vor. Den Leitfaden definierte Oechsli – anders als Schönemann / Thünemann – als eine Auflistung von Namen und Zahlen, die aber nicht erkennbar miteinander verbunden sind. Der Ausschnitt aus dem Lehrmittel von Oechsli thematisiert zwei Aspekte, die für die Zeit zwischen 1870 und 1970 für die Schulbücher der Untersuchungskantone grundlegend wurden: Einen Zusammenhang in der Präsentation der Inhalte und die Repetition mit tabellenartigen Auflistungen.

«Zusammenhang» war das Schlagwort schlechthin, wenn es um die Schulbuchkonzeptionen ging. In den Schulbüchern des Kantons Zürich wurde er bereits im 19. Jahrhundert zur Leitlinie, im 20. Jahrhundert folgten auch die anderen Kantone. In praktisch allen Vorwörtern der Schulbücher bis in die 1920er-Jahre hinein kam dieser Begriff vor.³⁴⁵ Geschichte sollte den Schülerinnen und Schülern als fertige Erzählung geliefert werden. Das heisst, Schülerinnen und Schülern wurde Geschichte als Ergebnis und nicht als Deutungsangebot vermittelt.³⁴⁶ Die «Zusammenhänge» wurden bereits vorgängig ausgearbeitet, was auch die grosse Textlastigkeit der Schulbücher erklärt. Damit übernahmen die Verfasser und die mit der Schulbuchwahl und -entstehung betrauten Kontrollorgane eine tragende Rolle in der Konstruktion der vermittelten Geschichtsbilder. Was die «grössten Momente der vaterländischen Geschichte» waren und was die Schülerinnen und Schüler am historischen Stoff begeistern sollte, um noch einmal Oechsli's Zitat aufzunehmen, wurde im Schulbuch also fixfertig aufbereitet und je nach Kontext, in dem das Lehrmittel entstand, auch mit einer spezifischen Perspektive versehen.³⁴⁷

Die Grundlagen für eine solche Konzeption können im 19. Jahrhundert wiederum in der Fachwissenschaft Geschichte festgemacht werden. Verschiedene Historiker beschäftigten sich

³⁴⁴ Oechsli: Allgemeine Geschichte, Vorwort.

³⁴⁵ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, II; Helg: Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte (1898), Vorwort; Troxler: Schweizer Geschichte, VI; Wirz: Geschichtslehrmittel für die Sekundarschule, 3.

³⁴⁶ Vgl. dazu auch: Furrer: Die Nation im Schulbuch, 78.

³⁴⁷ vgl. dazu das Kapitel Teil II, 3.4 (Konfession).

zu dieser Zeit mit Darstellung von Geschichte. Die Generierung einer Erzählung wurde dabei als Instrument zur Erkenntnisvermittlung verstanden. Die Ereignisgeschichte stand bei diesem Vorgehen im Vordergrund. Weiter vermittelten die Erzählungen einen gewissen Wahrheitsanspruch, dass sich diese so und nicht anders abgespielt habe.³⁴⁸ Im 20. Jahrhundert gab es auch vermehrt geschichtsdidaktische Vorschläge zum Erzählen im Unterricht, die breit rezipiert wurden. Einer der bekanntesten Ansätze war derjenige von Scheiblhuber, der um 1900 eine Erzähltheorie für den Geschichtsunterricht formulierte, die gerade in der Deutschen Volksschule bis weit ins 20. Jahrhundert hinein präsent blieb. Im Sinn einer kindorientierten Reformpädagogik sah er weniger Wissenschaftsnähe als vor allem künstlerische Gestaltungsmittel als sinnvoll an, um Geschichte zu vermitteln. Geschichte sollte in ihrer Form auf das Gemüt ausgerichtet sein.³⁴⁹ Für die hier untersuchten Schulbücher findet man jedoch keine Hinweise auf eine Rezeption von Scheiblhuber. Die bereits mehrfach angesprochene starke Wissenschaftsorientierung der Schweizer Schulbücher war weniger vereinbar mit solchen Ansätzen.

Das Schulbuch bestand aber in der Regel nicht nur aus einer «Erzählung» allein, sondern beinhaltete weitere Elemente, die dazu dienen sollten, den vermittelten Stoff zu wiederholen. Pandel spricht in diesem Zusammenhang von «Geschichtstabellen», welche in Deutschen Schulbüchern die «Erzählungen» ergänzten.³⁵⁰ Repetition war auch in den schweizerischen Schulbüchern ein Aspekt, der oft thematisiert wurde. Insbesondere in den Schulbüchern des Kantons Schwyz wurde bis in die 1940er-Jahre in den Vorwörtern auf die dazu eingefügten Anhänge verwiesen: «Eine Übersicht über die wichtigsten Thatsachen im Anhang»³⁵¹ oder «die Chronologie im Anhang, die den ganzen geschichtlichen Lehrstoff systematisch noch mehr zu gliedern sucht»³⁵², sollten helfen, die Inhalte aus der Erzählung zu festigen. In den anderen Kantonen wurde dieses System in den Vorwörtern weniger stark postuliert, dennoch kann man davon ausgehen, dass man auch in den anderen Kantonen Repetition bis in die 1940er-Jahre als relevantes didaktisches Prinzip verstand. So beinhaltet beispielsweise der Zürcher Lehrplan von 1905 die Repetition der Schweizergeschichte und im Lehrmittel von Wirz, das in den 1920er-Jahren im gleichen Kanton erschien, fügte man den Stoff, der bereits in der Primarschule unterrichtet wurde, zur Wiederholung in Form von «Merkwörtern» in das

³⁴⁸ Rohlfes: Geschichtserzählung, 737; Pandel: Historisches Erzählen, 25f; Hardtwig: Darstellung historischer Erkenntnis, 220–222.

³⁴⁹ Jung: Die Geschichtserzählung in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht seit 1900 unter besonderer Berücksichtigung der Volksschule, 106.

³⁵⁰ Pandel: Entwicklung der didaktischen Darstellung, 40.

³⁵¹ Marty: Illustrierte Schweizer Geschichte, 4.

³⁵² Troxler: Schweizer Geschichte, VII.

Lehrmittel für die Sekundarschule ein. Weiter stellte das Inhaltsverzeichnis zugleich eine Repetitionstafel dar.³⁵³

Im Gegensatz dazu wurde in den 1950er- und 1960er-Jahren die Repetition nicht mehr so stark thematisiert. Ein Grund dafür könnten die leichten Veränderungen sein, die sich in den Schulbuchkonzeptionen der 1950er- und 1960er-Jahre abzeichneten:

«Zahlreiche Bücher geben einen Text, der zum Memorieren bestimmt ist. Sie sind im allgemeinen [sic!] trocken, das Interesse der Schüler wenig ansprechend. Ihr Vorteil liegt im knappen Überblick, den sie vermitteln. Eine Reihe von neuen Büchern wollen vor allem Lesebücher sein. Sie erzählen ausführlich und anschaulich. Sie werden deshalb gerne gelesen [...].»³⁵⁴

Der UNESCO-Bericht, der in den 1950er-Jahren die Schulbücher für den schweizerischen Geschichtsunterricht begutachtete, befand die bisherigen Schulbücher als eher langweilig. Die Kommission erwähnte als positives Beispiel, dass einige neuere Lehrmittel, die Erzählung nun offenbar etwas anders gestalten. Durch eine ausführlichere Beschreibung, sollten die Erzählungen plastischer werden, was gemäss Bericht wiederum dazu führe, dass sie von den Schülerinnen und Schülern besser aufgenommen würden. Die Kommission sah aber gerade in der ausführlicheren Beschreibung auch die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler schneller den Überblick verlieren könnten. Sie schlug daher vor, dem Buch Zusammenfassungen in der Form von einfachen, chronologischen Tabellen beizufügen, die eine Orientierung im Lehrstoff erleichtern sollen.³⁵⁵ Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, wieso auch das Zürcher Autorenteam Hakios / Rutsch in 1950er- und 1960er-Jahren seine Bücher für die Sekundarschule ebenfalls mit einer Chronologie am Schluss ergänzte, die Repetition als didaktisches Prinzip aber nicht mehr thematisierte.³⁵⁶ Das Credo der Autoren lautete: «Das neue Buch will vor allem erzählen, bald ausführlicher, bald mehr zusammenfassend, aber immer möchte es anschaulich und verständlich bleiben.» Die chronologische Tabelle am Schluss sahen sie lediglich als «geschichtliche Notration» für Schülerinnen und Schüler an.³⁵⁷ Diese Ausführungen erklären aber nicht nur, aus welchen Gründen die «Repetition» als didaktisches Prinzip in den Hintergrund rückte, sondern zeigen auch, dass es in der didaktischen Konzeption «Erzählung» zu Veränderungen kam. Ab den 1950er-Jahren fand die Forderung, nicht mehr nur Zusammenhänge herzustellen, sondern diese auch attraktiv zu

³⁵³ LP Zürich: Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich vom 15. Februar 1905, 50; Wirz: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen, 4 und 534–542.

³⁵⁴ Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission: Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, 11.

³⁵⁵ Ebd., 11.

³⁵⁶ Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte (1951), 493–499.

³⁵⁷ Hakios: Zum neuen Geschichtslehrmittel für zürcherische Sekundarschulen, 546.

gestalten, vermehrt Eingang in die Ausgestaltung der Lehrmittel. Auch wenn die Gestaltungsweise sich veränderte und man ausführlichere Erzählungen wünschte, so wurde am Grundprinzip dieser didaktischen Konzeption bis Ende der 1960er-Jahre festgehalten. «Erzählung» im Schulbuch bedeutete als Darstellungsmittel nach wie vor ein Qualitätsmerkmal: So hiess es in einem Gutachten über das Lehrmittel *Denkwürdige Vergangenheit*, das 1968 im Kanton Aargau erschien, bezüglich der Arbeit des Autors: «Er hat ein im besten Sinne erzählendes Buch [...] geschaffen.»³⁵⁸

Eine attraktivere und gleichzeitig ausführlichere Darstellung forderte aber auch eine Revision der bisherigen Schulbuchkonzeptionen. So führte Hakios zur Konzeption des Zürcher Schulbuchs *Welt- und Schweizergeschichte* in den 1950er-Jahren aus: «Indem der Leitfaden durch eine breitere Darstellung ersetzt wurde, blieb kein Platz mehr für einen *Leseteil*.»³⁵⁹ Der «Leseteil» war bis in die 1950er-Jahre eine Art Sonderfall in Lehrmitteln für die Sekundarschulen im Kanton Zürich. In anderen Kantonen war dieses Konzept unbekannt. Dem «Leitfaden» respektive hier der «Erzählung» wurde oft ein zweiter Schulbuchteil in der Form eines «Leseteils» hinzugefügt:

«Dem Leseteil fällt die Aufgabe zu, unsern Leitfaden zu vertiefen, gewissermassen zu illustrieren. [...] Unser Bestreben ging dahin, Stoffe auszuwählen, die das Interesse des Schülers wecken und nähren. Wir haben mit Vorliebe dem Dichter das Wort gelassen, besonders da, wo historische Vorgänge in innerlich wahrer Weise eine packende Bearbeitung gefunden haben.»³⁶⁰

Die Idee eines «Leseteils» ist im Kanton Zürich stark mit dem Fokus auf Illustration verbunden. Die zusätzlichen Texte sollten den erzählenden Teil des Schulbuches einprägsamer machen. Er beinhaltete kurze, oft fiktionale Texte, die passend zu den Themen im Leitfaden ausgewählt wurden. Wie Wirz, der Autor des Zürcher Werkes, das in den 1920er-Jahren für obligatorisch erklärt wurde, im obenstehenden Zitat ausführt, stammen einige der kurzen Passagen aus literarischen Werken bekannter Autoren wie beispielsweise Friedrich Schiller oder Gottfried Keller. Bei anderen Stellen hingegen ist die Textsorte nicht immer eindeutig zu bestimmen. So findet man im «Leseteil» des *Geschichtslehrmittels für Sekundarschulen* von Robert Wirz Texte zu den Zürcher Sittenmandaten der Frühen Neuzeit, die wie historische Quellentexte anmuten, deren Herkunft aber nicht genauer erläutert wird. Weiter sind auch Ausschnitte aus Darstellungen wie beispielsweise zur Schlacht von Salamis

³⁵⁸ Schreiben von W. Wartburg an den Erziehungsrat Zumsteg vom 16. Juli 1967 (StAAG ZWA 2002.0016/0737).

³⁵⁹ Hakios: Zum neuen Geschichtslehrmittel für zürcherische Sekundarschulen, 546.

³⁶⁰ Wirz: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen, 4.

von Eduard Meyer, einem der bedeutendsten Althistoriker jener Zeit, abgedruckt.³⁶¹ «Leseteile» gehörten im Kanton Zürich seit den 1870er-Jahren zur Konzeption der Schulbücher für die Sekundarschule, nicht in jedem Fall wurden sie aber auch tatsächlich verwirklicht. Bei Oechsli's *Allgemeiner Geschichte* von 1883 war der Leseteil bereits fertig ausgearbeitet, als er den Sparmassnahmen des Erziehungsrates zum Opfer fiel.³⁶²

Die Arbeit mit historischen Texten stand in Zusammenhang mit den Lesesteilen des Kantons Zürich nicht im Vordergrund. Die Arbeit mit historischen Quellen war aber auch schon für den Geschichtsunterricht des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts durchaus bekannt, wie Schneider für Deutschland aufzeigt. Impulse kamen im 19. Jahrhundert sowohl aus der Geschichtswissenschaft wie auch von pädagogischer Seite. Aufschwung erhielt die Quellennutzung aber vor allem durch das «Arbeitsschulprinzip» der Reformpädagogik, das dem Quellengebrauch einen hohen Stellenwert beimass. Schülerinnen und Schüler sollten Quellen heuristisch bearbeiten und so das historische Wissen selbstständig erarbeiten.³⁶³ Das erklärt allenfalls, warum man in den Diskussionen um die Entstehung des reformorientierten Schulbuchs von Wirz um 1900 die Erklärung findet, dass der Leseteil den Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit zur «selbständigen, mündlichen Reproduktion» geben würde.³⁶⁴

Während man also im Kanton Zürich mit den «Leseteilen» Quellentexte mehrheitlich illustrativ einsetzte, beinhalteten die obligatorischen Schulbücher aus den anderen Untersuchungskantonen keine solchen Materialsammlungen. Dennoch stand man einer illustrativen Quellennutzung auch in anderen Kantonen positiv gegenüber, wie das folgende Zitat des Aargauer Autors Burkhard aus den 1930er-Jahren zeigt.

«Gerade die zuverlässigsten Geschichtsquellen sind meist trocken (sic!) und für den Schüler schwer verständlich. [...] Während die Alleinherrschaft der Quellenkunde im Geschichtsunterricht abgelehnt wird, ist die Verwendung der Geschichtsquelle als Veranschaulichungsmittel sehr zu befürworten.»³⁶⁵

Burkhard war jedoch gegen selbsttätige Arbeit mit historischen Materialien, da er nicht alle historischen Quellen passend fand und die geeigneten seiner Meinung nach für die Schülerinnen und Schüler wenig Anregung bereithielten. Eine Nutzung von historischen Quellen zur Selbsttätigkeit im Unterricht war in allen drei Untersuchungskantonen im

³⁶¹ Beleg Lesestücke: Ebd., 285–533. Zu Meyer: O. A.: Meyer, Eduard.

³⁶² Scheller: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen, 291f.

³⁶³ Schneider: Zur Geschichte der Quellennutzung im Geschichtsunterricht, 24–40; vgl. zu Geschichte des Quelleneinsatzes auch: Pandel: Quelleninterpretation, 74–93. Im gegenwärtigen Schulunterricht ist der Einsatz von Quellen im Normalfall als Arbeitsunterricht konzipiert. Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, 290.

³⁶⁴ Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich: Jahrbuch 1906, 20–23.

³⁶⁵ Burkhard: Geschichtsbuch und Geschichtsunterricht, 839.

Zusammenhang mit den obligatorischen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht kein Thema. Erst Ende der 1960er-Jahre deuten erste Hinweise auf einen Wandel, der in den 1970er-Jahren grosse Umbrüche bewirkte. So erschien 1968 im Kanton Aargau das Schulbuch *Denkwürdige Vergangenheit*. Mit dem Entstehungsprozess waren auch Forderungen nach einem Arbeitsheft verbunden, das historische Materialien zur selbständigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler beinhalten sollte.³⁶⁶ Auch wenn die zwei Bände schliesslich ohne Arbeitsheft erschienen, macht dieses Beispiel deutlich, dass sich in den Diskussionen um Verwendung historischer Materialien im Geschichtsunterricht eine Veränderung abzeichnete.

«Illustration» bezog sich aber nicht nur auf Quellenmaterialien, sondern auch auf Bilder und Karten. So schrieb Troxler in der Einleitung des Schwyzer Schulbuches *Schweizer Geschichte* von 1923:

«Der Bilderschmuck will nicht bloss eine Zier, sondern eine kräftige Unterstützung und Veranschaulichung des geschriebenen Wortes sein und andererseits in die vielfach trockenen Darstellungen, die ihrer Natur nach eine poetische Ausschmückung nicht vertragen, eine angenehme Abwechslung bringen.»³⁶⁷

Die Ausführungen im Schulbuch wurden also mit dem Zweck, das Geschriebene anschaulicher zu gestalten, mit Bildern und Karten illustriert. Nach Troxler erhöhte sich die Relevanz von Bildern und Karten zu Illustrationszwecken auch dadurch, dass man historische Texte nur beschränkt dichterisch gestalten könne. Sowohl die «Leseteile» als auch die sonstigen Illustrationen hatten aber noch wenig gemeinsam mit einem modernen Verständnis von Bild- und Karteneinsatz in Schulgeschichtsbüchern, das darauf abzielt, alle Materialien in die historische Sinnkonstruktion miteinzubeziehen.³⁶⁸ Dennoch wurden sie mit didaktischen Überlegungen in den Schulbüchern eingesetzt. Aber auch der illustrative Bildeinsatz in Lehrmitteln war nicht per se unhinterfragt. Kühberger zeigt für österreichische Schulbücher auf, dass die Verwendung von Bildern seit den 1940er-Jahren sukzessive zunahm.³⁶⁹ Grundsätzlich trifft eine solche Zunahme an Bildmaterialien zur Illustration auch auf die schweizerischen Schulbücher zwischen 1870 und 1970 zu. Doch erscheinen immer wieder Schulbücher, die explizit auf eine Bebilderung verzichten. So verzichteten beispielsweise Wirz im *Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen* von 1926 wie auch Fischer für sein

³⁶⁶ Zu den Umbrüchen Teil II, Kap. 4.2 (Neue Zugänge zum Fach Geschichte); Zu *Denkwürdige Vergangenheit*: Bericht über die Erledigung des erziehungsrätlichen Antrages vom 1. Juni 1966 (StAAG ZWA 2002.0016/0737).

³⁶⁷ Troxler: *Schweizer Geschichte*, VII.

³⁶⁸ Kühberger: *Multimodale Narration*, 44.

³⁶⁹ Ebd., 44.

Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte von 1933 bewusst auf Illustrationen. Beide argumentierten mit den zunehmenden Möglichkeiten, ergänzende Bildmaterialien für den Unterricht beizuziehen. Sie wiesen sowohl auf die schlechte Qualität hin, die Bilder in den Schulbüchern meist hätten, als auch auf neue technische Möglichkeiten wie Diaprojektoren. Sie empfahlen weiter zahlreiche Bücher und Atlanten mit Karten- und Bildmaterialien, die man für den Unterricht gewinnbringend verwenden könne. In späteren Schulbüchern kommen auch Hinweise auf die Bilder des «Schweizerischen Schulwandbilder Werks» hinzu. Diese Institution liess zwischen 1935 und 1995 mit Hilfe staatlicher Finanzierung Bilder für die Schule erarbeiten, die teilweise von namhaften Schweizer Künstlern gestaltet wurden. Die Gründung einer solchen Institution ist in Zusammenhang mit dem erstarkenden Nationalbewusstsein der 1930er-Jahre zu sehen. Inhaltlich waren die Bilder lange Zeit auch entsprechend gestaltet.³⁷⁰

Zusammenfassend kann man sagen, dass die didaktische Konzeption der Schulbücher in den Untersuchungskantonen zwischen 1870 und 1970 im Wesentlichen auf Reproduktion von Erzählungen beruhte. Die an der Schulbuchentstehung beteiligten Akteure formten geschichtliche Inhalte nach ihrem Verständnis und legten den Schülerinnen und Schülern diese als zusammenhängende Erzählungen vor. Ergänzt wurden die schriftlichen Texte durch Repetitionsangebote und teilweise durch Illustrationen mittels Bilder und Karten. Im Kanton Zürich beinhalteten die Lehrmittel bis in die 1950er-Jahre zusätzlich einen «Leseteil». Auch wenn die Grundkonzeption zwischen 1870 und 1970 prinzipiell stabil blieb, gab es doch auch Veränderungen. Repetition rückte in den 1950er-Jahren als didaktisches Konzept in den Hintergrund, gleichzeitig war man vermehrt darum bemüht, Erzählungen ausführlicher darzulegen, um das Verständnis zu erleichtern.

3.2 Personalisierung

Im Bereich der didaktischen Ansätze fallen für die Zeit zwischen 1870 und 1970 insbesondere zwei Leitlinien ins Gewicht, die in praktisch allen Lehrplänen und Schulbüchern dieser Periode berücksichtigt wurden und über deren Nutzen auch mehr oder weniger Einstimmigkeit herrschte. Es handelte sich dabei um das Prinzip der «Personalisierung» und um den Einbezug der «Kulturgeschichte» in den Geschichtsunterricht. In beiden Fällen sind diese Zugänge auch mit fachwissenschaftlichen Ansätzen verknüpft. Als didaktische Konzepte gestalten sie im Sinne von Handlungsmustern und Prinzipien den Unterricht mit. Im

³⁷⁰ Vogel: Schweizer Gesinnung und Schweizer Kunst, 13; Späni: Die Heimat durch das Auge der Kunst erleben, 39.

Folgenden soll die «Personalisierung» genauer beleuchtet werden, das nächste Unterkapitel fokussiert dann die «Kulturgeschichte».

Unter «Personalisierung» im Geschichtsunterricht versteht man die Vermittlung von geschichtlichen Inhalten mittels Biographien «grosser» Persönlichkeiten. Ihre «Grösse» wird dabei an ihrem Tatenruhm gemessen. In den Geschichtsunterricht fanden somit in der Regel Porträts von Personen Eingang, die einen gewissen Erfolg aufweisen konnten.³⁷¹ Personalisierter Geschichtsunterricht war bis Ende der 1960er-Jahre sehr beliebt. Erst zu Beginn der 1970er-Jahre wurde dieses Konzept relativ abrupt negativ beurteilt. Zu dieser Zeit wurde auch die Bezeichnung «Personalisierung» als analytischer Begriff für diese Art des Unterrichts geläufig.³⁷² Übereinstimmende Meinungen, dass Geschichtsunterricht keine Heldenverehrung betreiben und auch die unteren und mittleren Gesellschaftsschichten einbeziehen sollte, lösten in den 1970er-Jahren den Sinneswandel aus. In diesem Sinne ist ein Geschichtsunterricht entlang «grosser» Persönlichkeiten bis heute nicht mehr tragbar.³⁷³ Schneider, der die Rolle grosser Persönlichkeiten im deutschen Geschichtsunterricht untersuchte, betont aber, dass «Personalisierung» sich bis in die 1960er-Jahre nicht nur auf das Fach Geschichte beschränkte, sondern generell ein didaktisches Prinzip für Fächer mit Gesinnungsanspruch dargestellt hatte. Er nennt als weiteres Beispiel das Fach Religion.³⁷⁴ Doch Schneiders Ergebnisse für Deutschland lassen sich nicht ganz mit der Situation in der Schweiz vergleichen. Er macht deutlich, dass die Anwendung von «Personalisierung» nicht losgelöst von politischen Ansprüchen und Entwicklungen gesehen werden könne. Die heroisierende, nationalistische «Personalisierung» der Kaiserzeit, aber auch die hervorgehobenen Verbindungen zwischen grossen Persönlichkeiten und «Volksgemeinschaft» im Nationalsozialismus, die einem in den deutschen Schulbüchern der jeweiligen Zeit entgegentreten, hingen stark mit den jeweiligen politischen Begebenheiten zusammen.³⁷⁵

Doch unabhängig von der politischen Situation, so war «Personalisierung», da sie über Handlungen einzelner, erfolgreicher Gestalten funktioniert, als didaktisches Gestaltungsmittel meist mit politischer Geschichte verbunden, die den Geschichtsunterricht oft dominierte. Auch in den fachwissenschaftlichen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts lässt sich die personenbezogene Geschichte verorten. Der Historismus, eine relevante

³⁷¹ Bergmann: Personalisierung, Personifizierung, 298; Heuer: Personalisierung, 153; Martin: Historische Lebensläufe im Vergleich, 67f.

³⁷² Heuer: Personalisierung, 153.

³⁷³ Rohlfes: Ein Herz für die Personengeschichte?, 313.

³⁷⁴ Schneider: Bemerkungen zur Rolle der grossen Persönlichkeit im Geschichtsunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts, 97.

³⁷⁵ Ebd., 112–114.

geschichtswissenschaftliche Strömung des 19. und 20. Jahrhunderts, beinhaltet ein Verständnis von Geschichte, in dem Entwicklung in der Verantwortung von Individuen lag.³⁷⁶ Und so ist es nicht überraschend, dass auch in der Schweiz die personenbezogene Geschichte im Geschichtsunterricht sehr beliebt war. Sowohl in den Lehrplänen als auch in den Vorwörtern der Lehrmittel setzte man auf die «biographische Form», um Geschichte zu vermitteln. Insbesondere im ausgehenden 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die Begeisterung für diesen Ansatz offensichtlich:

«Ein Held zu sein, wie Achilleus, das war der feurige Wunsch Alexanders des Grossen, und haben wir auch keine Alexander zu erziehen, so träumt doch auch unsere Jugend von Helden und Heldenthum. Vorbilder der Thatkraft und des Widersinns, Männer, die entschlossen handeln und standhaft dulden, das ist es, was den Geist der Knaben und Mädchen weckt und nährt wie der Maienthau die sprossenden Blüten des Frühlings.»³⁷⁷

Dietschi begründet den personalisierenden Ansatz blumig. Auch Alexander der Grosse, der erfolgreiche makedonischen Eroberer, den man vor allem seiner militärischen Leistungen wegen als heroische Figur rezipiert, wurde nicht einfach so zu einer historisch relevanten Figur.³⁷⁸ Er bemühte sich, ebenfalls einem Vorbild nachzueifern, nämlich der griechische Sagengestalt Achilleus, einen Helden der trojanischen Kriege, der mit den Attributen Kampfbegeisterung, Jugendlichkeit und Mut Aufnahme in die literarische Verarbeitung fand.³⁷⁹ Wenn nach Sigel / Ley / Bleckmann Alexander der Grosse gleichwohl tatsächlich auf Achilleus referierte, so wird beim Lesen des Absatzes der erzieherische Gedanke, der hinter diesem personenbezogenen, didaktischen Ansatz des Schulbuchautors steht, doch deutlich:³⁸⁰ Um Grosses zu leisten, braucht es auch grosse Vorbilder. Durch den Einbezug «grosser» Gestalten in den Geschichtsunterricht sollten den Schülerinnen und Schülern passende Vorbilder präsentiert werden. Ebenfalls waren Charakterbildung und Begeisterungsfähigkeit Stichworte, die mit personalisierendem Geschichtsunterricht in Lehrplänen und Schulbüchern in Verbindung gebracht wurden.

Überraschend ist allerdings, dass man den nationalen Gesinnungsanspruch, der, wie schon mehrmals erwähnt, im ausgehenden 19. Jahrhundert in den Untersuchungskantonen für den Geschichtsunterricht stark hervorgehoben wurde, zumindest in den Entstehungszusammenhängen mit dem didaktischen Prinzip der Personalisierung kaum in

³⁷⁶ Ebd., 102; Jordan: Historismus, 172.

³⁷⁷ Dietschi: Kleines Lehrbuch der Weltgeschichte, VI.

³⁷⁸ vgl. Möllerdorff / Rubel / Will (et al.): Alexander.

³⁷⁹ Vgl. Sigel / Ley / Bleckmann: Achilleus.

³⁸⁰ Ebd.

Verbindung brachte.³⁸¹ Dass die Begeisterungsfähigkeit durch die Erzählungen von Taten «grosser Persönlichkeiten» auch das «vaterländische Verständnis» stärken würden, wurde zwar als Argument verwendet, doch in Lehrplänen und Vorwörtern wird nicht explizit auf Schweizer Heldenfiguren verwiesen.³⁸² Nicht nur das Beispiel von Dietschi zeigt, dass man Helden über den Nationalstaat hinaus dachte. Der Aargauer Lehrplan für Fortbildungsschulen von 1863 enthielt sogar den Passus, dass Weltgeschichte in biographischer Form die Erzählungen zur Schweizer Geschichte ergänzen sollen.³⁸³

Der didaktische Zugang über Personengeschichte begeisterte aber nicht alle Schulbuchautoren gleichermassen. Gerade in Zürich äusserte sich Oechsli im ausgehenden 19. Jahrhundert kritisch zu diesem Ansatz der Geschichtsvermittlung:

«Viele glauben nun, dieser Anforderung am besten Genüge zu leisten, indem sie den Geschichtsunterricht in biographischer Form erteilen, sie bieten nicht Geschichte, sondern Geschichten und rechtfertigen ihr Verfahren dadurch, dass sie behaupten, die Jugend habe blos [sic!] Verständnis für die Verhältnisse eines Einzelnen und interessire sich nur für Helden. [...] Der Vortragende nun aber ist ein abgesagter Feind dieser biographischen Geschichtsdarstellung, denn als Grundregel steht ihm fest, dass der Lehrer nichts lehren darf, wovon er überzeugt ist, dass es der Tat und Wahrheit nicht entspricht. Nur bei Alexander, Cäsar und Napoleon wird die Weltgeschichte zur Biographie, in den anderen Fällen aber werden den Helden Taten zugeschrieben, die in keiner Beziehung zu ihnen stehen. So wird Oliver Cromwell zum Mittelpunkt der englischen Revolution gemacht, während doch andere Männer ihm mindestens ebenbürtig waren. [...]»³⁸⁴

Oechsli's Ausführungen zeigen, dass auch er nicht gänzlich gegen diesen Vermittlungsansatz war. Die Strömung des Historismus, der wie weiter oben erwähnt Personengeschichte ebenfalls förderte, war auch in der Schweiz für die universitäre Geschichtswissenschaft des 19. Jahrhunderts prägend.³⁸⁵ Der universitäre Fachhistoriker Oechsli wandte sich also nicht grundsätzlich gegen Personengeschichte, sondern gegen die Art, wie diese in den Geschichtsunterricht Eingang fand. Die weit verbreitete Meinung, dass ausschliesslich Biographien Schülerinnen und Schüler zu fesseln vermögen, sah er als problematisch an, da sie seiner Ansicht nach dazu führte, dass viele Personen zu erinnerungswürdigen Helden stilisiert würden, deren herausragende Position eigentlich zu hinterfragen sei. Gleichsam

³⁸¹ Vgl. Teil II, Kap. 1.3 (Im Dienste der Nation).

³⁸² LP ZH: Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich vom 15. Februar 1905, 31.; LP AG: Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau vom 20. März 1925, 28; Vgl. dazu auch: Messmer: Geschichtsunterricht in der Zentralschweiz, 47–48. Vgl. dazu auch Teil III, Kap. 3.2 (Von Reformatoren und Industriekönigen). Schweizer Heldenfiguren fanden trotzdem inhaltlich Eingang ins Schulbuch.

³⁸³ Z.B. LP AG: Reglement und Lehr-Plan für Fortbildungs-Schulen vom 17. Weinmonat 1863, 9.

³⁸⁴ Oechsli: Bemerkungen zum Geschichtsunterricht an der zürcherischen Sekundarschule vom 27. Januar 1883, 38.

³⁸⁵ Zum Historismus in der Schweiz: Müller: Historismus.

nannte Oechsli verschiedene historische Gestalten, in denen er Vermittlungspotential sah. Ganz der Fachhistoriker, wollte er nicht, dass historisches Wissen durch fiktionale Erzählungen ersetzt wurde. Dies war ihm auch insbesondere auf der Sekundarstufe I ein Anliegen, da auf dieser Stufe im Gegensatz zum Gymnasium kein vertiefender Geschichtsunterricht mehr folgen würde. Für ihn war es daher ausgesprochen relevant, dass der Unterricht «wirkliche, reale Geschichte» lehrte, «damit die Schüler nicht nur Personen, sondern auch Völker und Zeiten begreifen lernen.»³⁸⁶ Oechsli's Abneigung gegen fiktionale Elemente im Geschichtsunterricht vermischte sich mit einer kulturpessimistischen Sichtweise auf die zeitgenössische Unterhaltungsliteratur: «Die durch Hoffmann-Büchlein und Indianergeschichten überreizte Phantasie unserer Jugend würde allerdings viel lieber Anekdoten von einzelnen Helden erzählen hören; allein in andern Fächer ist man ja auch bestrebt ein Ganzes zu liefern.»³⁸⁷ In der Unterhaltungsliteratur sah er einen zusätzlichen Faktor dafür, dass fiktionale Elemente im Fach Geschichte oft mehr Stellenwert erhielten als historische Zusammenhänge und so den Unterricht gefährdeten.

Im Kanton Zürich setzte sich die Skepsis gegenüber den Biographien auch im nachfolgenden Lehrmittel von Wirz, das in den 1920er-Jahren obligatorisch wurde, fort. Wirz erwähnt in seinem Vorwort mit keinem Wort den didaktischen Zugang der «grossen» Gestalten, sondern erklärte, dass auf der Sekundarstufe im Gegensatz zu unteren Volksschulstufen «pragmatische Geschichte» anstelle der «Geschichtsbilder» treten müsse.³⁸⁸ Dass dieser Trend sich aber nicht durchsetzen konnte, zeigt die Überarbeitung des Lehrmittels von Wirz in den 1930er-Jahren. Die «Schulkapitel», eine Zürcher Institution, die Lehrpersonen regional vereinigte, wurden eingeladen, das Schulbuch zu begutachten. Die Rückmeldungen aus den Gutachten flossen in die Überarbeitung des Lehrbuches ein, die durch ein neues Autorenteam und eine begleitende Expertenkommission vorgenommen wurde.³⁸⁹ Dies bedeutete inhaltlich schliesslich auch, dass Biographien wieder einen höheren Stellenwert erhielten als in dem vorangegangenen Werk: «Dem vielfachen Wunsche nach geschichtlichen Lebensbildern wurde nach Kräften entsprochen.»³⁹⁰ Offenbar kam hier der Druck, mehr biographische Inhalte einzufügen, aus den Reihen aktiver Lehrpersonen. Aber auch die Expertenkommission, die in diesem Fall aus Vertretern der Sekundarlehrerkonferenz und dem Erziehungsdirektor bestand, hatte diesem Ansatz scheinbar wenig entgegenzusetzen, obwohl dieselbe Konferenz zwei Jahrzehnte

³⁸⁶ Oechsli: Bemerkungen zum Geschichtsunterricht an der zürcherischen Sekundarschule vom 27. Januar 1883, 38.

³⁸⁷ Ebd., 38.

³⁸⁸ Wirz: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen, 3.

³⁸⁹ Schreiben der Lehrmittelverwaltung an die Direktion des Erziehungswesens des Kantons Zürich vom 26. Juni 1931 (StAZH Z.344432).

³⁹⁰ Gubler / Specker: Welt- und Schweizergeschichte, IV.

vorher auch das Lehrmittel von Wirz konzipierte.³⁹¹ Dies zeigt einmal mehr, dass didaktische Ansätze in obligatorischen Schulbüchern oft Konsenslösungen darstellen und die inhaltlichen Ausrichtungen auch von den jeweiligen Kommissionsmitgliedern abhängen. Es gab zwar ab und zu einzelne Versuche gegen den Mainstream zu fahren, durch den Einbezug der unterschiedlichsten Akteure in die Lehrmittlwahl und -entstehung blieben die grossen Leitlinien aber trotzdem relativ stabil und setzten sich immer wieder durch.

Dass der Einbezug der Personengeschichte im 20. Jahrhundert ungebrochen beliebt blieb, bestätigt auch ein Artikel der *Schweizerischen Lehrerzeitung* aus den 1930er-Jahren. Der Artikel, der von einem Seminarlehrer Jaggi geschrieben wurde und die Verbindung von Schulbuch und Geschichtsunterricht behandelte, betont, dass Schulbücher auf «konkreten Einzelvorstellungen» aufbauen sollten. Gerade Lehrbücher seien in ihrer inhaltlichen Darstellung oft zu abstrakt. Im didaktischen Prinzip der «Personalisierung» sah er Mittel und Wege zu einer plastischeren Darstellung, da «von einzelnen Männern, von einzelnen Vorgängen, einzelnen Situationen, Überlegungen, Rechten, Wünschen, Hoffnungen, Beschwerden, Klagen» ausgegangen werden könne.³⁹² Auch Hakios, Mitautor des Zürcher Lehrmittels der 1950er-Jahre, wies in einem Artikel der *Schweizerischen Lehrerzeitung* von 1954 noch einmal auf «Personalisierung» als didaktisches Prinzip hin: «Wir hoffen auch dem biographischen Element, vor allem im Stoff der ersten Klasse, etwas vom Raum gewährt zu haben, das ihm, vor allem im Hinblick auf unsere Schüler gebührt.»³⁹³

Sowohl Jaggi als auch Hakios machten in ihren Texten Bemerkungen, die zeigen, dass sich die Begründungen für den personengeschichtlichen Ansatz seit dem 19. Jahrhundert verändert haben. Die Formung des Charakters rückte im Laufe des 20. Jahrhunderts in den Hintergrund, während vermehrt pädagogische Argumentationen eine Rolle spielten. Die beiden Autoren weisen darauf hin, dass der biographische Ansatz das Abstraktionsniveau senke oder die Klassenstufen berücksichtige. Darin finden sich sowohl Argumentationen der stärkeren «Kindorientierung» der Reformpädagogik als auch Aspekte der älteren Entwicklungspsychologie, die Lernprozesse und Altersstufen miteinander verband.³⁹⁴ Nach Herbst war für das historische Lernen in der Oberstufe insbesondere die zweite Entwicklungsstufe relevant, die Jugendliche zwischen dreizehn und sechzehn betraf. Diese würden die Wirklichkeit vor allem auf sich selbst beziehen und seien vornehmlich an grossen Leistungen interessiert. Vor diesem Hintergrund ist es daher auch nicht verwunderlich, dass

³⁹¹ Schreiben der Lehrmittelverwaltung an die Direktion des Erziehungswesens des Kantons Zürich vom 26. Juni 1931 (StAZH Z.344432); Vgl. Teil II, Kap. 2.2 (Reformorientierter Unterricht).

³⁹² Jaggi: Geschichtsunterricht und Geschichtsbuch, 30.

³⁹³ Hakios: Zum neuen Geschichtslehrmittel für zürcherische Sekundarschulen, 546.

³⁹⁴ Vgl. Teil II, Kap. 2.2 (Reformorientierter Unterricht).

für die zweite Entwicklungsstufe im Geschichtsunterricht vor allem Biographien von «grossen Persönlichkeiten» empfohlen wurden.³⁹⁵ Auch empirische Untersuchungen in der Entwicklungspsychologie, die in den 1950er- und 1960er- Jahren durch Heinrich Roth und Waltraut Küppers geleistet wurden, führten ebenso wenig zu einer Abkehr von der «Personalisierung» im Geschichtsunterricht. Auch sie betonten, dass Jugendliche besonders gut auf historische Persönlichkeiten reagieren würden. Sie sahen die Ursachen dafür in der biologisch begründeten Entwicklung der Jugendlichen und forderten, den personenbezogenen Ansatz in den Unterricht einzubauen, um erfolgreiches historisches Lernen zu ermöglichen.³⁹⁶ Jaggi spricht im Zitat weiter oben von «Männern». Auch das war ein Aspekt, der im didaktischen Ansatz der Personengeschichte zum Tragen kam. «Grosse» Gestalten in Schulbüchern waren für gewöhnlich Männer, davon wurde in der Regel unhinterfragt ausgegangen. Im Kanton Schwyz wurde jedoch im Lehrplan für die Sekundarschule von 1927 auch Bezug auf den Geschichtsunterricht in Mädchenschulen genommen: «Für Mädchenschulen ist es wünschenswert, Charakterbilder bedeutender Frauen aus der allgemeinen und der besonderen Geschichte einzuschalten.»³⁹⁷ Auch hier geht es um Identifikationsangebote. Hier wird der personenbezogene Ansatz aber nicht mit stufengerechtem Lernen begründet, sondern auf das Geschlecht ausgerichtet. Die Welt der Mädchen ist eine andere als die der Jungen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass der biographische Ansatz als didaktisches Prinzip in der Zeit zwischen 1870 und 1970 in allen Untersuchungskantonen weit verbreitet war. Sowohl Lehrpläne als auch Schulbücher richteten sich danach aus. Bezüglich seiner positiven Funktionen herrschte grosse Einigkeit, nur vereinzelt gab es kritische Bemerkungen. Die Begründungen für das didaktische Prinzip der Personalisierung waren vielfältig und änderten sich teilweise im Lauf der Zeit. Im 19. Jahrhundert legitimierte Charakterbildung den Ansatz im Geschichtsunterricht, im 20. Jahrhundert legte man pädagogische Argumente vor, die «Personalisierung» als sinnvoll für die entsprechenden Altersstufen erachteten.

3.3 Kulturgeschichte

Der zweite Zugang, der Geschichtsunterricht gestalten sollte und zwischen 1870 und 1970 auch in den Entstehungszusammenhängen der Schulbücher regelmässig thematisiert wurde, war der Einbezug der Kulturgeschichte. Zahlreiche Anhaltspunkte in Lehrplänen,

³⁹⁵ Herbst: Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus, 47–51.

³⁹⁶ Ebd; Rohlfes: Ein Herz für die Personengeschichte?, 309.

³⁹⁷ LP SZ: Unterrichtsplan für die Sekundarschulen des Kantons Schwyz vom 29. März 1927, 404.

Schulbüchern und Dokumenten zur Schulbuchentstehung machen deutlich, dass die Kulturgeschichte eine grosse Bedeutung für den Geschichtsunterricht erhielt, zumindest in den Diskussionen über das Schulbuch.³⁹⁸ Doch was genau unter «Kulturgeschichte» verstanden wurde, scheint deutlich schwieriger zu beantworten.

Die Mehrheit der hier untersuchten Schulbücher kann man fachwissenschaftlich in die Periode der «klassischen Kulturgeschichte» einreihen, die Burke zwischen 1800 und 1950 verortet. Er verweist mit dieser Bezeichnung auf zwei Aspekte, die diese Zeit definieren. Einerseits sind dies einzelne Werke, die den fachwissenschaftlichen Zugang zur Kulturgeschichte langfristig prägten, andererseits ist mit «klassisch» auch die Rückbesinnung auf ausgewählte Meisterwerke aus Kunst, Literatur und Philosophie zu verstehen.³⁹⁹ Beide Ansätze klassischer Kulturgeschichte findet man auch in den Diskussionen zu den Schulbüchern, insbesondere im Kanton Zürich. So beschreibt Hakios, Mitautor des Züricher Lehrmittels der 1950er-Jahre, seinen kulturgeschichtlichen Zugang in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* folgendermassen:

«Wir versuchten Geschichte im umfassenden Sinne des Wortes als Kulturgeschichte zu bieten. Das wird immer ein Versuch bleiben, da schon, wie Huizinga darlegt, der Begriff Kultur nicht scharf umschrieben werden kann. [...] Sie will mehr Anregung und Hinweise geben und in das Verständnis verschiedener Erscheinungen geschichtlichen Lebens einführen. Bei der Auswahl ist die subjektive Willkür nicht zu vermeiden, das betont Jacob Burkhardt: «Von allen Wissenschaften ist die Geschichte die unwissenschaftlichste, da sie am wenigsten eine sichere, zugestandene Methode der Auswahl besitzt und besitzen kann.»⁴⁰⁰

Sicher nicht zufällig nimmt er zwei Namen auf, die bei Burke zu den einflussreichsten Autoren der klassischen Kulturgeschichte gehören: Jacob Burkhardt und Johan Huizinga. Hakios folgt in seinem Verständnis von Kulturgeschichte dem Ansatz Huizingas. Dieser sieht Kulturgeschichte als «Erleben des Historischen», als «Kontakt mit der Vergangenheit». Kultur besteht für Huizinga nur als Ganzes, somit versteht er Geschichte als Kollektiv von Einzelvorstellungen. Berühmt wurde der Autor mit seinem Werk über das Spätmittelalter, das in den 1920er-Jahren erschien und eine Art «topologische Kulturgeschichte» beinhaltet, die bewusst versuchte, nicht chronologisch oder analytisch vorzugehen, sondern Stimmungen in den Vordergrund zu rücken. Huizingas Werk zum Spätmittelalter fand in der Fachwissenschaft zuerst wenig Beachtung, erlangte jedoch in den Jahrzehnten nach dem

³⁹⁸ Zu den Schulbuchinhalten können in diesem Kapitel keine Aussage getroffen werden vgl. dazu Teil III, 2.1 (Politik- versus Kulturgeschichte).

³⁹⁹ Burke: Was ist Kulturgeschichte?, 15.

⁴⁰⁰ Hakios: Zum neuen Geschichtslehrmittel für zürcherische Sekundarschulen, 545.

Zweiten Weltkrieg Modellcharakter für die Kulturgeschichtsschreibung. In der Öffentlichkeit wurde es aber seit seiner Erscheinung breit rezipiert, was sicherlich auch die Referenz von Hakios erklärt.⁴⁰¹ Aber auch Jacob Burkhardt ist eine Grösse, die Hakios sehr bewusst zitierte. Burkhardt, der in der Zeit um 1900 in Basel als Professor tätig war, gilt bis in die Gegenwart hinein als einer der einflussreichsten deutschsprachigen Kulturhistoriker. Er sieht Kultur als eine von drei Potenzen neben Staat und Religion an. Sein Begriff von Kultur ist ebenfalls weit gefasst, er subsumiert neben Kunst und Ideengeschichte auch die Gesellschaft darunter. Trotz diesem scheinbar breiten Verständnis von Kultur ist Burkhardts Begriff aber mit einem gewissen elitären Anspruch versehen.⁴⁰²

Ein elitäres Kulturverständnis wie bei Burkhardt diente lange Zeit auch zur Abgrenzung gegenüber anderen Bereichen.⁴⁰³ Auch der Fachwissenschaftler und Schulbuchautor Oechsli – ein Zeitgenosse Burkhardts – arbeitete im ausgehenden 19. Jahrhundert nach diesem Muster, auch wenn er andere Teilbereiche als der Basler Professor, der seine Thesen einige Jahre später publizierte, formulierte:

«Keine Gelegenheit soll versäumt werden, um den Sinn für das Wahre, Schöne und Gute zu wecken, der Geschichtsunterricht darf darum nicht bloss von Staaten und Kriegen handeln, sondern er muss kulturhistorisch sein. Nicht in gesonderten Abschnitten soll dieses Element zur Behandlung kommen, sondern es muss immer der Höhepunkt der Kulturentwicklung berührt werden.»⁴⁰⁴

Oechsli grenzte Kulturgeschichte von einem geschichtlichen Zugang ab, der Staaten und Kriege in den Vordergrund rückte. Er definierte Kultur als etwas Erhabenes und hielt fest, dass es wichtig sei, dass man im Unterricht immer die grössten Errungenschaften thematisiere. Somit wird deutlich, dass auch Oechsli ein elitäres Verständnis von Kultur pflegte.

Die fachwissenschaftlichen Referenzen, die sich in Diskussionen um die Schulbücher zeigen, machen deutlich, dass man um 1900 Kulturgeschichte noch als Abgrenzung zu anderen geschichtlichen Themenbereichen verstand, sie um 1950 hingegen einen gesamthaften Zugang zur Geschichte darstellte. Offen bleibt, wie genau diese Ansätze von Kulturgeschichte den Unterricht und die Schulbücher gestalten sollen. Neben der fachwissenschaftlichen Perspektive gab es jedoch auch in der deutschen Geschichtsdidaktik um 1900 Ansätze zur Einbindung von Kulturgeschichte in den Geschichtsunterricht. Wie in den zeitgenössischen fachwissenschaftlichen Diskussionen ging es darum, den Begriff von anderen Ansätzen zu

⁴⁰¹ Landwehr / Stockhorst: Einführung in die europäische Kulturgeschichte, 69–73.

⁴⁰² Ebd., 62–66.

⁴⁰³ Landwehr: Kulturgeschichte, 19.

⁴⁰⁴ Oechsli: Bemerkungen zum Geschichtsunterricht an der zürcherischen Sekundarschule, 39.

unterscheiden, insbesondere von der Politikgeschichte. Während man diese – wie im vorangehenden Unterkapitel thematisiert – vor allem mit Taten «grosser» Gestalten in Verbindung brachte, bezog man sich in der Kulturgeschichte auf die historischen Erscheinungen, die nun eben ausserhalb der politikgeschichtlichen Sphären stattfanden, sogenannte «kulturelle Errungenschaften der Nationen und Völker».⁴⁰⁵ Dazu gehörten viele, relativ unspezifische Phänomene wie beispielsweise Sitten und Gebräuche, Handel und Gewerbe, Volkskultur und Religionen, Baukunst und Kunst, Erfindungen und Entdeckungen, Landeskultur und Heimat, Gesetzgebung und Verfassung oder staatliche Ordnung und Nation. Um diese vielen Erscheinungen auch theoretisch zu fassen und von der Politikgeschichte abzugrenzen, war es ein beliebter Ansatz, «Taten» von «Zuständen» zu unterscheiden. Kultur verstand man dabei vor allem als «Zustand», in dem Veränderungen nur langsam ersichtlich wurden und sich demnach nur über längere Zeiträume verfolgen liessen.⁴⁰⁶ Auch in den Lehrmitteln der Untersuchungskantone findet sich dieses Verständnis von Kulturgeschichte wieder. So heisst es beispielsweise in den Diskussionen um die Entstehung des neuen Zürcher Lehrmittels um 1900: «Der neue Lehrplan fordert vor allem Kulturgeschichte. Die Zustandsgeschichte bereitet das Handeln, das Geschehen vor und ihre Kenntnis ist unumgänglich notwendig, sonst wird dasselbe nicht verstanden.»⁴⁰⁷

Indem man Kulturgeschichte als «Zustand» in das Lehrmittel aufnimmt, so die Überlegungen, lassen sich auch die Ereignisse besser verstehen. Die Kulturgeschichte bildete dabei die Erkenntnisgrundlage. Wenn überhaupt genauer ausgeführt wurde, was unter dem «Kulturellen» verstanden wurde, so geschieht dies oft mit Bezug auf die weiter oben erwähnten Begrifflichkeiten zu «Zuständen». So waren im Zürcher Lehrmittel von Vögelin / Müller von 1872 die «Volkszustände» das Merkmal des Kulturellen und im Entwurf der Sekundarlehrerkonferenz zum Zürcher Lehrplan von 1965 wurden neben den «kulturellen Verhältnissen» das «Kunstgeschichtliche» und die «wirtschaftlich-sozialen» Entwicklungen genannt.⁴⁰⁸ In beiden Fällen ging es in gewisser Weise um die Beschreibung der Gesellschaft oder eben um den Zustand derselben.

Während der Begriff «Kulturgeschichte» schwammig blieb und die kulturgeschichtlichen Zugänge sich auch innerhalb der Kantone von Lehrmittel zu Lehrmittel durchaus unterscheiden konnten, wie die oben genannten Beispiele aus dem Kanton Zürich zeigen, gab es ein Merkmal in der Beschreibung von Kulturgeschichte, das man konstant thematisierte

⁴⁰⁵ Kuhlemann: Geschichtsdidaktische Positionen im Kaiserreich, 94.

⁴⁰⁶ Zum ganzen Abschnitt Ebd., 94f.

⁴⁰⁷ Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich: Jahrbuch 1910, 177.

⁴⁰⁸ Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich: Lehrplan der Sekundarschule, 8.

und durchaus auch konträr diskutierte. Es handelte sich dabei um den Gegensatz von Kultur- und Kriegsgeschichte. Diese unterschiedlichen Dimensionen von Geschichtswahrnehmung erschienen bereits im weiter obenstehenden Zitat von Oechsli im ausgehenden 19. Jahrhundert und büssten auch im 20. Jahrhunderts nichts von ihrer Aktualität ein. So heisst es beispielsweise im Zürcher Lehrplan für die Sekundarschule von 1905: «Das Hauptgewicht ist auf die kulturellen Verhältnisse zu legen, während die kriegerischen Ereignisse nur so weit in Betracht kommen, als sie für das Verständnis der politischen und kulturellen Entwicklung von Bedeutung sind.»⁴⁰⁹ Dass man den kulturgeschichtlichen Zugang als Gegensatz zur Kriegsgeschichte definierte und diese zugleich auch in den Hintergrund rücken sollte, war eine konstante Bemerkung in praktisch allen Lehrplänen und Schulbüchern zwischen 1870 und 1970. Die Thematisierung von Kriegen sollte also bereits vor den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts im Geschichtsunterricht einen geringeren Platz erhalten als sie – den Bemerkungen in den Schulbüchern und Lehrplänen nach zu beurteilen – vor dieser Zeit einnahm. Interessanterweise verstärkten die Weltkriege diese Argumentation nicht, sondern führten zu kritischen Stimmen, was das Verhältnis von Kultur- und Kriegsgeschichte betraf. In den Diskussionen kamen unterschiedliche Begründungen zum Tragen:

«Nach dem Weltkrieg ertönt der Ruf «Nie wieder Krieg!» Es wird wenige Menschen geben, die im Grunde ihres Herzens mit dieser Forderung nicht einverstanden sind. Allein bis heute ist der Krieg ein Element des geschichtlichen Geschehens; durch Kriege sind im Laufe der Zeiten oft die gewaltigsten Umwälzungen heraufgeführt worden. Der Geschichtsunterricht muss dieses Ereignis um der Wahrheit willen bringen.»⁴¹⁰

Burkhard, der Mitte der 1930er-Jahre einen Artikel zu Idealen im Schulbuch und im Geschichtsunterricht für die *Schweizerische Lehrerzeitung* schrieb und einige Jahre später auch ein interkantonales Geschichtslehrmittel verfasste, argumentierte mit Bezug auf den Ersten Weltkrieg, dass Kriege massgeblich für Veränderungsprozesse verantwortlich seien. Aus diesem Grund müssten Kriege auch im Geschichtsunterricht Platz finden. Aber auch er relativierte den Einbezug kriegerischer Ereignisse, indem er betonte, dass es nicht sinnvoll sei, den «militärischen Verlauf» in den Vordergrund zu rücken.⁴¹¹ Eine andere Argumentationslinie wird in den Diskussionen, welche dem Entstehungsprozess der Lehrmittel von Fischer für die Bezirksschulen des Kantons Aargau in den 1920er-Jahren vorangehen, ersichtlich. Diskutiert wurde das Verhältnis von Kultur- und Kriegsgeschichte, dass die zukünftigen Lehrmittel aufweisen soll. Einmal mehr wird deutlich, dass

⁴⁰⁹ LP ZH: Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich vom 15. Februar 1905, 49.

⁴¹⁰ Burkhard: Geschichtsunterricht und Geschichtsbuch, 674.

⁴¹¹ Ebd., 674.

obligatorische Schulbücher zwischen Fachwissenschaft, Pädagogik und Politik oszillieren und einzelne Akteure entscheidend Einfluss nehmen können. Dies zeigt sich besonders gut in den Protokollen der interkantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz, welche die politischen Debatten um die Leitlinien der Lehrmittel von aufzeigen:

«Eine weitere moderne Strömung tendiert dahin, an Stelle der Kriegsgeschichte das Kulturelle zu setzen. Diese Verdrängung der Kriegsgeschichte geht wohl nicht an. Kriegs- und Heldengeschichten dürfen doch wahrhaftig in der Schweizergeschichte nicht fehlen.»⁴¹²

Kriegsgeschichte wurde mit Heldengeschichte in Verbindung gesetzt, die wiederum für die Schweizer Geschichte als bedeutend angesehen wurde. Die Kulturgeschichte stellte eine Bedrohung dar, welche die Heldengeschichte verdrängen könnte. Ähnlich wie in den Diskussionen um die Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte, die im gleichen Gremium stattfanden, wurde auch hier nationalistisch argumentiert.⁴¹³ Zudem wird deutlich, dass die Diskussionen um Mythen und deren Einbezug in den Geschichtsunterricht, die im 19. Jahrhundert in Zusammenhang mit neuen geschichtswissenschaftliche Forschungen der Schweizer Geschichte geführt wurden, in politischen Kreisen nach wie vor aktuell waren.⁴¹⁴ Wie einflussreich die Ansichten aus der Politik waren, wurde bereits in den Ausführungen zum Verhältnis von Welt- und Schweizergeschichte deutlich. Im Kanton Aargau konnte sich der weltgeschichtliche Zugang für die Lehrmittel von Fischer nicht durchsetzen.⁴¹⁵ Im Fall der Kulturgeschichte war das Ergebnis weniger ablehnend. Doch die Ausschreibung für den Wettbewerb zur Ermittlung des Schulbuchautors macht deutlich, dass auch hier Kompromisse gefunden werden mussten:

«Das Rückgrat der Darstellung hat die politische Geschichte zu bilden. In ihrem Rahmen sind die kulturgeschichtlichen Stoffe, soweit sie für diese Stufe verständlich sind und in erzählender Form zur Darstellung gebracht werden können, hineinzuarbeiten, gegebenenfalls in selbständigen Kapiteln. Kriegsgeschichte soll nur insoweit eine Rolle spielen, als Kriege ein Wendepunkt in geschichtlichem Entwicklungsgange darstellen, aber unter Zurückstellung rein militärischer Ereignisse.»⁴¹⁶

Das Zitat aus der Ausschreibung zeigt die starke Gewichtung der Politikgeschichte zu Lasten des kulturgeschichtlichen Zugangs. Die Kriegsgeschichte lehnte man nicht völlig ab, sondern

⁴¹² Protokoll der Konferenz der Erziehungsdirektoren der Kantone Aargau, Baselland, Bern, Schaffhausen, Solothurn, St. Gallen, Thurgau und Zürich betreffend Schaffung eines neuen Geschichtslehrmittels für schweizerischen Bezirks- und Sekundarschulen vom 11. Mai 1921 (StAAG DE02/948).

⁴¹³ Vgl. Teil II, Kap. 2.4 (Zwischen Welt- und Schweizergeschichte).

⁴¹⁴ Vgl. Teil II, Kap. 1.2 (Die Autoren und ihre didaktischen Konzepte).

⁴¹⁵ Vgl. Teil II, Kap. 2.4 (Zwischen Welt- und Schweizergeschichte).

⁴¹⁶ Preisausschreiben zur Erlangung eines schweizerischen Geschichtslehrmittels für Bezirks-, Sekundar- und Realschulen (StAAG DE02/948).

versuchte – wie später Burkhard – einen Mittelweg zu finden.⁴¹⁷ Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, dass im Kanton Aargau im Vergleich zu den anderen Untersuchungskantonen die Kulturgeschichte weniger Gefallen fand und die Haltung gegenüber der Kriegsgeschichte positiver ausfiel.

Dass die Forderungen aus den Entstehungskontexten in den Schulbüchern nicht immer umgesetzt wurden und der Kanton Aargau mit seinen Positionen zur Kriegsgeschichte noch Mitte des 20. Jahrhundert kein Einzelfall war, zeigen die Ergebnisse der unabhängigen schweizerischen UNESCO-Kommission, die in den 1950er-Jahren Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht begutachtete. Sie bemängelte, dass in vielen Schulbüchern die «Schlachten» immer noch einen ausserordentlich grossen Platz einnehmen würden, auch wenn in den Vorwörtern eine Abkehr von der Kriegsgeschichte betont würde.⁴¹⁸

Der Gegensatz zwischen Kultur- und Politikgeschichte, unter der man auch die Kriegs- und Militärgeschichte subsumieren kann, wurde auch in weiteren Zusammenhängen aufgenommen. Ebenfalls im Kanton Aargau brachte man die Gewichtung von Kultur- und Politikgeschichte mit der Kategorie Geschlecht in Verbindung. Sowohl in den Lehrplänen für die Bezirksschulen von 1902 als auch im Lehrbuch von Fischer zur Schweizer Geschichte wurde betont, dass die Kulturgeschichte sich besonders für die Mädchen eigne. Im Lehrplan von 1927 wird hinzugefügt, dass die Knabenklassen sich im Gegensatz zu den Mädchenklassen stärker mit der politischen Geschichte auseinandersetzen sollten.⁴¹⁹ Kulturgeschichte – gerade im Gegensatz zur Politikgeschichte – war, zumindest in diesen beiden Fällen, weiblich konnotiert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Einbezug eines kulturgeschichtlichen Ansatzes in den Geschichtsunterricht zwischen 1870 und 1970 ein Dauerthema war. Was genau der Rückgriff auf Kulturgeschichte in der Ausgestaltung der Schulbücher und für den Geschichtsunterricht bedeutete, war dann aber deutlich weniger klar. In den Argumentationen scheinen Referenzen auf wissenschaftliche Werke, aber auch geschichtsdidaktische Überlegungen durch. Grundsätzlich verstand man unter «Kulturgeschichte» ein Gegensatz zu einem anderen historischen Zugang. Besonders deutlich wurde Kulturgeschichte als Gegenstück zur Kriegsgeschichte definiert.

⁴¹⁷ Zur Darstellung des Ersten Weltkrieges in den Schulbüchern von Fischer: Mühlestein: Wie der Krieg in die Schule kam.

⁴¹⁸ Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission: Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, 9.

⁴¹⁹ LP AG: Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau vom 15. März 1902, 12; Fischer: Schweizergeschichte (1927), VIII.

3.4 Konfession

Eine weitere Konstante, die zwischen 1870 und 1970 in den Entstehungskontexten der Schulbücher der Untersuchungskantone immer wieder diskutiert wurde, ist die Kategorie der Konfession.

Popkewitz schreibt im Vorwort seines Buches *The Formation of School Subjects*, dass der Schulbereich oftmals mit einem Verständnis von Neutralität gleichgesetzt werde, das sich beispielsweise in Unvoreingenommenheit äussere. Der Autor macht jedoch darauf aufmerksam, dass insbesondere eine historische Betrachtung der Schulentwicklung, diesen Mythos von Neutralität schnell breche, da gegenwärtige Schulen immer Produkte ihrer Vergangenheiten seien.⁴²⁰ Diese Überlegungen treffen für die Schulbuchsituation zwischen 1870 und 1970 in den drei Untersuchungskantonen ganz besonders zu. Insbesondere was die konfessionelle Haltung angeht, kann keinesfalls von Neutralität gesprochen werden. Die Untersuchungskantone stuften althergebracht die religiöse Zugehörigkeit als wichtig ein. Der Kanton Zürich war traditionell reformiert, der Kanton Schwyz traditionell katholisch und der Kanton Aargau galt als konfessionell-paritätisch, das heisst, man versuchte beide Bevölkerungsgruppen und beide kirchliche Institutionen gleichberechtigt zu behandeln.⁴²¹ Konfessionalismus, gemäss von Greyerz / Bischof «die ideologische Instrumentalisierung der eigenen Konfession in der Auseinandersetzung mit dem konfessionell anderen», existierte in der Schweiz seit der Reformation und erfuhr in den Auseinandersetzungen zwischen katholisch-konservativen und liberal-radikalen Kantonen und Kräften im Vorfeld der Bundesstaatsgründung ab den 1830er-Jahren eine neue Dimension.⁴²² Der konfessionelle Gegensatz manifestierte sich seit der Helvetik zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Konflikten zwischen Liberalismus und Konservatismus und begründete schliesslich den Sonderbund katholisch-konservativer Kantone, der zu einem kurzen Bürgerkrieg führte.⁴²³ «Konfession» war daher mit Blick auf die Entstehung des schweizerischen Bundesstaates auch nicht nur explizit eine religiöse Kategorie, sondern ebenso sehr eine politische.⁴²⁴

Spätestens seit der Revision der schweizerischen Bundesverfassung von 1874 sollte die Konfession aber eigentlich in der Volksschule keine konkrete Rolle mehr spielen. Im Artikel 27 der Verfassung wurde festgehalten, dass die Volksschule ausschliesslich unter staatlicher

⁴²⁰ Popkewitz: Preface, ix. Popkewitz: *The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling*, 2.

⁴²¹ Vgl. zu dem konfessionellen Hintergrund der Kantone: Einleitung; Zu Parität: Winzeler: Konfessioneller Friede.

⁴²² Von Greyerz / Bischof: Konfessionalismus.

⁴²³ Vgl. zu den konfessionellen Auseinandersetzungen vor der Bundesstaatsgründung: Maissen: *Geschichte der Schweiz*, 178–204.

⁴²⁴ Von Greyerz / Bischof: Konfessionalismus.

Leitung zu stehen habe. Diese Tatsache bedeutet nach Späni nicht nur, dass man das Schulwesen dem ehemaligen Einflussbereich der Kirche entziehen wollte, sondern auch ganz konkret, dass öffentliche Schulen allen, unabhängig ihres religiösen Hintergrunds, offenstanden.⁴²⁵

Doch die Kantone funktionierten offenbar auch als eigenständige soziokulturelle Räume, in denen sich die Konfession nicht einfach durch das Dach des Bundesstaates negieren liess. Der Konfessionalismus, der nach Von Greyerz und Bischof erst in den 1960er-Jahren abebbte, entfaltete im kantonal geregelten Schulwesen weiterhin seine Wirkung.⁴²⁶ Und so spielte die Konfession implizit und oftmals auch sehr explizit bis weit in das 20. Jahrhundert hinein eine nicht zu unterschätzende Rolle in Schulprozessen. Schulbücher für den Geschichtsunterricht wurden im Kanton Schwyz beispielsweise unter einem katholischen Gesichtspunkt bewertet. Marty, der im ausgehenden 19. Jahrhundert das erste obligatorische Schulgeschichtsbuch schweizerischer Prägung für den Kanton Schwyz publizierte, schrieb im Vorwort: «Was den Inhalt der ‹Schweizergeschichte› betrifft, so lebt der Verfasser entschieden auf katholischem Standpunkte».⁴²⁷ Die Aussage Martys zeigt, dass Konfession als Kategorie offensichtlich auch Einfluss auf die Bearbeitung der historischen Inhalte hatte. Die Konfession bestimmte als relevante Perspektive das Schulbuch mit. Marty, der als Direktor des kantonalen Lehrerseminars einer weltlichen Institution angehörte, kann man vordergründig als säkularisierten Autor bezeichnen.⁴²⁸ Dies stimmt insofern, als dass mit der Einführung seines Werkes die Beschaffung von Publikationen aus dem katholisch ausgerichteten, deutschen Herder-Verlag, die der jeweilige Erzbischof absegnete, eingestellt wurde.⁴²⁹ Doch Marty, das zeigt dieser Satz, war auch in seiner weltlichen Position in einem kulturellen Kontext verhaftet, der stark durch die Konfession geprägt wurde.⁴³⁰

Man könnte diese Aussage in die Nachwehen des Kulturkampfes der 1870er-Jahre einordnen. «Kulturkampf» bezeichnet nach deutscher Begrifflichkeit die Auseinandersetzungen um Säkularisierungsbestrebungen, welche die katholische Bevölkerung in der Schweiz in eine Aussenseiterrolle drängte. Zwischen 1871 und 1874, also bereits in der Amtszeit Martys als Direktor des Lehrerseminars, entzündeten sich die konfessionellen Debatten in der Schweiz noch einmal besonders stark. Ausgangspunkt war das durch den Vatikan verkündete

⁴²⁵ Späni: Entkonfessionalisierung, 298f.

⁴²⁶ Von Greyerz / Bischof: Konfessionalismus; Vgl. zur kantonalen Verantwortung für das Schulwesen: Grunder: Schulwesen.

⁴²⁷ Marty: Illustrierte Schweizer Geschichte, 3.

⁴²⁸ Vgl. Teil I, Kap. 1.1 (Schulbuchsituation, 1870–1900).

⁴²⁹ Ebd.

⁴³⁰ Ein interessantes Detail in diesem Zusammenhang ist, dass Marty nach Beendigung seiner Tätigkeit als Seminardirektor eine Position als «Seelsorger» in der Aargauer Gemeinde Wettingen annahm: O.A: Andenken an die Abschieds-Feier, 3.

Unfehlbarkeitsdogma des Papstes im Jahr 1870. Insbesondere die Absetzung eines Schweizer Pfarrers durch den Basler Bischof, der dieses Unfehlbarkeitsdogma ablehnte, streute Salz in die konfessionellen Wunden, die seit den Ereignissen vor der Bundesstaatsgründung noch nicht verheilt waren.⁴³¹

Doch die Aussage Martys zur konfessionellen Perspektive im Schulgeschichtsbuch verweist auf mehr als den Kulturkampf, denn die konfessionellen Grenzziehungen wurden – zumindest im Geschichtsunterricht – auch im 20. Jahrhundert weitergeführt. So schrieb 1917 der Zürcher Lehrmittelauteur Oechsli einen mehrseitigen Artikel für die *Neue Zürcher Zeitung*, der sogar als Separatdruck publiziert wurde, als Antwort auf die Kritik an seinem Schulbuch. Oechsli nimmt darin den Vorwurf, das Lehrmittel sei – wie es beispielsweise ein Solothurner Kantonsrat formulierte – eine «beständige Störung des konfessionellen Friedens» auf und betont in seiner Replik seine Rolle als Wissenschaftler. So hält er gewissen Vorwürfen, wie beispielsweise der fehlenden Erwähnung des Märtyrertodes des Apostels Paulus, das Argument fehlender historischer Quellen entgegen.⁴³² Auch in den Erziehungsratsprotokollen des Kantons Aargau wird deutlich, dass Konfession eine nicht zu unterschätzende Kategorie darstellte, wenn es um die Auswahl und Entstehung von Lehrmitteln ging. In den 1920er- und 1930er-Jahren mussten im Kanton Aargau die Geschichtslehrmittel für die Bezirksschulen ersetzt werden, da die ursprünglichen Lehrmittel vergriffen waren. In den 1930er-Jahren ging es um den Ersatz eines Lehrmittels im Bereich der allgemeinen Geschichte. Dabei wurde diskutiert, welche Lehrmittel aus anderen Kantonen als Substitute in Frage kommen könnten. Doch die Prüfung von Schulbüchern aus anderen Kantonen fiel negativ aus. Eine Begründung für dieses Urteil ist aus einem Schreiben des Erziehungsdirektors zu entnehmen: «Das Geschichtslehrmittel für die zürcherischen Sekundarschulen, das wir in erster Linie im Auge hatten, erwies sich nach seiner geistigen Haltung für unsern paritätischen Kanton als ungeeignet [...]»⁴³³

Auch hier wird deutlich, dass die konfessionelle Prägung für die Wahl des Lehrmittels entscheidend war. Im Kanton Aargau stellte die Gewichtung der Konfession aufgrund der paritätischen Grundlagen auch im schulischen Bereich ein heikles Thema dar. Der Fokus des Zürcher Lehrmittels wurde wohl als zu reformiert angesehen. Der konfessionelle Stempel der Lehrmittel stellte den paritätischen Kanton Aargau immer wieder vor Schwierigkeiten und die Frage der konfessionellen Ausrichtung gehörte zu den Diskussionen um Geschichtslehrmittel

⁴³¹ Wecker; Neuer Staat, 460; Bischof: Kulturkampf.

⁴³² Oechsli: Der ultramontane Vorstoss gegen das Oechsli'sche Geschichtslehrbuch, 1–5.

⁴³³ Es muss sich dabei um das *Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen* von Wirz handeln. Schreiben des Erziehungsdirektors des Kantons Aargau an den Erziehungsrat vom 24. August 1933 (StAAG DE02/0950).

dazu, wie auch das folgende Beispiel zeigt. 1924 debattierte der Erziehungsrat über verschiedene Möglichkeiten, das Lehrmittel für Schweizer Geschichte zu ersetzen:

«Von den vorgeschlagenen Lehrbüchern entspricht dasjenige von Wiget den Bedürfnissen der aargauischen Bezirksschulen am besten. In jüngster Zeit kämpft der Verfasser in Wort und Schrift gegen die konfessionelle Schule, dieser Umstand könnte vielleicht bewirken, dass in katholischen Landesteilen Wiget abgelehnt würde. Es scheint daher angezeigt, an zweite Stelle das Geschichtsbuch von Dr. Suter zu stellen. Das Buch hat katholisch-konfessionellen Charakter, der immerhin nicht so ausgeprägt ist, dass zu Bedenken Veranlassung vorläge.»⁴³⁴

Die konfessionelle Haltung der Autoren spielte die Hauptrolle in der Diskussion. Offenbar war es sehr schwierig, überhaupt ein «neutrales» Lehrmittel zu finden. Die Debatten lassen den Schluss zu, dass die konfessionelle Sichtweise ein fester Bestandteil fast aller Geschichtslehrmittel darstellte. Mit Wahl einer konfessionellen Perspektive rückte der eigene soziokulturelle Kontext in den Vordergrund, und es wurde eine Abgrenzung zu konfessionell anders ausgerichteten Gebieten erwirkt. Der Kanton Aargau gab sich in dem Beispiel oben schliesslich mit einer Kompromisslösung zufrieden. Das Buch von Suter wurde gewählt, da man bei diesem Werk den konfessionellen Charakter in seiner minimalen Ausprägung als vertretbar empfand.⁴³⁵

In den 1920er- und 1930er-Jahren schuf der Kanton Aargau mit den Büchern von Fischer schliesslich eigene Lehrmittel, sowohl für die Schweizer als auch für die Allgemeine Geschichte.⁴³⁶ Die *Schweizergeschichte* entstand jedoch nicht für den Kanton alleine, sondern wurde in interkantonaler Zusammenarbeit produziert. Ein 1921 in diesem Zusammenhang verfasstes Kreisschreiben des Kantons Solothurn an weitere interessierte Kantone macht deutlich, dass auch hier konfessionelle Fragen eine Rolle spielten:

«Im Kanton Solothurn macht sich seit einer Reihe von Jahren immer mehr das Bedürfnis und der Wunsch nach einem neuen Geschichtslehrmittel für die Bezirks- und Sekundarschulen geltend, das den veränderten Anschauungen, aber auch nach Möglichkeit den Verhältnissen eines paritätischen Staates mit seiner obligatorischen Staatsschule Rechnung tragen soll.»⁴³⁷

Für einmal stellte die Konfession allerdings nicht ein Kriterium der Abgrenzung dar, sondern man versuchte sich in konfessionellen Fragen dem modernen Bundesstaat anzupassen, in

⁴³⁴ Auszug aus dem Protokoll des Erziehungsrates des Kantons Aargau, 2. Juli 1924 (StAAG DE02/0941).

⁴³⁵ Vgl. das Schulbuch: Suter: Schweizer Geschichte für Schule und Haus.

⁴³⁶ Fischer: Schweizergeschichte (1927); Fischer: Allgemeine Geschichte.

⁴³⁷ Erziehungsdep. des Kantons Aargau: Kreisschreiben an die Bezirks- und Sekundarlehrer-Konferenzen der Kantone Aargau, Baselland, Bern, Schaffhausen, Solothurn, St. Gallen, Thurgau und Zürich betreffend Erstellung eines Geschichtslehrmittels für die schweizerischen Bezirks- und Sekundarschulen vom 21. Juli 1921 (StAAG DE02/0948).

dem, wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, die Konfession seit der Verfassungsrevision von 1874 für das Schulwesen keine Rolle mehr spielen sollte. Gleichsam wurde darauf hingewiesen, dass man im Sinn eines paritätischen Staates beiden Konfessionen Rechnung tragen wollte. Dass es dem Kanton Aargau dabei nicht nur um die Ziele des Bundes ging, wird in den Protokollen der Begutachtungskommissionen für die beiden Lehrmittel von Fischer deutlich. Sie zeigen, wie zentral die Berücksichtigung der paritätischen Situation für den Kanton selbst war. Einerseits formulierten die Kommissionen konkrete inhaltliche Änderungsvorschläge. So heisst es beispielsweise im Protokoll von 1925 zum Lehrmittel für Schweizer Geschichte: «Der Ablasshandel [wäre] zu kürzen, da diese Frage in paritätischen Kanonen mit Vorsicht behandelt werden muss.»⁴³⁸ Andererseits war man auch bereit, zusätzliche Massnahmen zu treffen, um der paritätischen Situation gerecht zu werden, wie ein Protokoll zum Lehrmittel für allgemeine Geschichte von 1933 zeigt: «Man erachtet es als gegeben, dass sich der Verfasser in Bezug auf die Kapitel, die in den kath. Landesteilen besonders unter die Lupe genommen werden, mit einem kath. Historiker in Verbindung setze.»⁴³⁹ Die Bereitschaft, die jeweilige soziokulturelle Perspektive einer Region auch noch durch Fachpersonen überprüfen zu lassen, deutet darauf hin, dass einer Vermeidung konfessioneller Konflikte auch noch im 20. Jahrhundert eine sehr hohe Bedeutung beigemessen wurde. Im Kanton Aargau stellten die Diskussionen um die Konfession in der Schulbuchfrage, wenn man die obenstehenden Ausführungen betrachtet, einen Versuch dar, das friedliche Zusammenleben zu fördern.

Die in konfessioneller Hinsicht als mehr oder weniger neutral wahrgenommene Perspektive des Schulbuches von Suter, das, wie weiter oben beschrieben, den Kanton Aargau als Ersatzlehrmittel überzeugt hatte, mochte für die paritätischen Kantone einen Gewinn darstellen, in den katholischen Kantonen dagegen wurde gerade diese Sichtweise kritisch betrachtet, wie eine Rezension zu Suters Werk in einer katholischen Lehrerzeitschrift von 1912 zeigt:

«Sollen wir auch in dieser Frage unsere persönliche Meinung ungeschminkt und rücksichtslos an con amore wiedergeben, so geht sie dahin, dass uns der Herr Autor zu tolerant und zu milde ist, ohne dass er freilich die historische Treue verlassen hätte. [...] Zwingli weiss er viel Gutes nachzurühmen und meint dann ganz schüchtern und knapp: «Daneben zeigte er sich als Freund munteren Lebensgenusses»! Unsere altenmässigen angeeigneten geschichtlichen Kenntnisse würden die ersten Sätze viel milder und

⁴³⁸ Bericht der aarg. Subkommission an die aarg. Erziehungsdirektoren vom 14. Dez. 1925 zur Begutachtung des Lehrmittels (StAAG DE02/0948).

⁴³⁹ Protokoll der Kommission zur Begutachtung des Lehrmittels für allgemeine Geschichte. 2. Sitzung vom 19. November 1933 (StAAG DE02/0950).

begrenzter, den leisen Vorwurf an Zwingli aber viel deutlicher und greifbarer gesagt haben.»⁴⁴⁰

Der Rezensent beklagte die zu hohe Objektivität, die der Autor dem Inhalt entgegenbrachte. Als Beispiel nannte er die Ausführungen zum Zürcher Reformator Zwingli, der zwar historisch korrekt dargestellt werde, dessen Charakter aber zu positiv beschrieben sei. Ob das jeweilige Geschichtsbuch ein konfessionell tragbares Produkt für den jeweiligen Kanton darstellte, war also – wie an anderer Stelle gezeigt wurde – vor allem auch eine Frage der historischen Inhalte. Gerade die Darstellung der Reformation erwies sich dabei als brisantes Thema. Dieser Themenbereich eignete sich aufgrund seiner Inhalte, welche auch die Kirchenspaltung im 16. Jahrhundert umfassen, offenbar besonders gut, um die eigene konfessionelle Perspektive im Schulbuch darzulegen. So äusserte sich auch die schweizerische UNESCO-Kommission in ihrem Bericht zu Lehrplänen und Schulbüchern für den Geschichtsunterricht von 1957 besorgt über die teilweise mangelnde Objektivität, die sich insbesondere im Thema «Reformation» manifestiere:

«Auf drei Arten – so halten wir fest – erfolgen Verstösse gegen die Objektivität auf religiösem Gebiet in den Schulbüchern: Es gibt katholische Darstellungen der Reformation, die ihre Aufmerksamkeit besonders auf persönliche Schwächen der Reformatoren richten. [...] Sie suchen Flecken an Zwingli, verschweigen aber seinen Kampf gegen das Söldnerwesen; man hört bei ihnen nichts von dem neuen Geist, der im reformierten Zürich herrschte. [...] – Ein Autor ist noch nicht objektiv, wenn er keine ausdrücklichen Unwahrheiten sagt, er muss der Sachlichkeit auch in der Auswahl der Tatsachen und der Wahl der Worte dienen.»⁴⁴¹

Die Kritik betraf im Bericht vor allem die katholische Sichtweise. Auch hier wird – ähnlich wie beim Rezensent von Suter – auf die Darstellung der unterschiedlichen Reformatoren Bezug genommen. Während bei Suter von katholischer Seite her eher beklagt wurde, dass der Reformator Zwingli zu positiv wegkomme, wird hier nun behauptet, die katholisch geprägten Lehrmittel würden sich zu stark auf die negativen Seiten der Reformatoren konzentrieren. In beiden Fällen betrifft es die Charakterbeschreibungen und nicht die Erzählung der historischen Ereignisse. Erfolgreich wird hier also der didaktische Ansatz der «Personalisierung» dazu genutzt, eine konfessionelle Perspektive in das Schulbuch zu bringen.⁴⁴²

⁴⁴⁰ Frei: Die neue Schweizer Geschichte, 669.

⁴⁴¹ Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission: Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, 10.

⁴⁴² Vgl. Teil II, Kap. 3.3 (Personalisierung).

Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, rückte der Konfessionalismus in der Schweiz erst in den 1960er-Jahren langsam in den Hintergrund. Diese Entwicklung bildete sich auch in den Schulbüchern ab. In den 1970er-Jahren wurde das Lehrmittelobligatorium für das Fach Geschichte in den Kantonen Aargau und Schwyz aufgelöst. Neu wurden Bücher «empfohlen» und nicht mehr als «obligatorisch» deklariert. Unter den empfohlenen Lehrmitteln war im katholisch-konservativen Kanton Schwyz unter anderem auch das neue Zürcher Geschichtsbuch *Zeiten, Menschen, Kulturen* von Peter Ziegler, dem Furrer eine eindeutig reformierte Optik zuweist.⁴⁴³ Nach 1950 – damals hatte der Anteil der Katholiken im Kanton noch bei 93% gelegen – stieg die reformierte Bevölkerung stetig an.⁴⁴⁴ Dieser Wandel kann als Grund für eine Lockerung in der Lehrmittelfrage gedeutet werden.⁴⁴⁵ Auch im traditionell reformierten Kanton Zürich zeigte sich eine erhöhte Sensibilität in der Konfessionsfrage. Die Neukonzipierung des Schulgeschichtsbuches für die Sekundarschulen zu Beginn der 1970er-Jahre erfolgte zwar vornehmlich aus didaktischen Gründen, wie in Kapitel 4 aufgezeigt wird. Ein weiterer Grund für ein neues Lehrmittel stellte aber auch die Tatsache dar, dass das bisherige Schulbuch aufgrund seiner Haltung in der Jesuitenfrage durch die Presse angegriffen worden war.⁴⁴⁶ Das Schulbuch des Autorenteam Hakios / Rutsch, das seit 1950 in zwei verschiedenen Auflagen im Kanton Zürich obligatorisch war, wird auch von Furrer, was die Behandlung der Jesuiten angeht, nicht als vorurteilsfrei eingeschätzt. Furrer untersucht in den Schulbüchern insbesondere die Darstellung der «Jesuitenfrage» vor der Bundesstaatsgründung in den 1840er-Jahren, als der Kanton Luzern mit der Berufung von Vertretern des radikalen katholischen Ordens für die Ausübung von Lehrtätigkeiten an höheren Schulen die liberalen Kantone stark verärgerte.⁴⁴⁷ Er stellt fest, dass einerseits die Jesuiten als Boten des Auslandes negativ beurteilt wurden, andererseits aber die Autoren die Freischarenzüge aus liberalen Kantonen, die gegen den Orden gerichtet waren, zur Tat von «wackeren» Männern erklärten, die sich heldenhaft für das eigene Land eingesetzt hätten.⁴⁴⁸ Die heftige Kritik an der Behandlung der Jesuitenfrage, die mit ein Grund für die Lehrmittelrevision war, wird besser verständlich, wenn man das Kapitel «Gesellschaft Jesu» in den beiden Ausgaben von 1951 und 1962 miteinander vergleicht. Das besagte Kapitel

⁴⁴³ Vgl. Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll von 1976. Lehrmittelverzeichnis 411; Furrer, Konfession und Nation im Schulbuch, 128.

⁴⁴⁴ Horat: Schwyz (Kanton).

⁴⁴⁵ Vgl. zur Lockerung in der Lehrmittelfrage im Kanton Schwyz auch Teil II, Kap. 4.1 (Die Schulbuchsituation, 1970–1990).

⁴⁴⁶ Schreiben der stufeneigenen Lehrmittelkommission an die Lehrmittelkommission des Kantons Zürich vom 27. März 1973 (StAZH PG–196 KKK 1973–74). Leider waren keine Presseartikel auffindbar, da in den Protokollen keine genaueren Angaben gemacht wurden und eine entsprechende Recherche zu keinen Ergebnissen führte.

⁴⁴⁷ Bischof: Jesuiten. Vgl. auch: Hermann: Zwischen Angst und Hoffnung, 411.

⁴⁴⁸ Furrer: Nation im Schulbuch, 255; Furrer: Konfession und Nation im Schulbuch, 129.

gehört zum Themengebiet «Die katholische Gegenreformation» und erklärt die Entstehung und Ziele des Jesuitenordens. In beiden Büchern als «vorzügliche Glaubensstreiter» bezeichnet, waren die Jesuiten nach Hakios / Rutsch Soldaten der Gegenreformation im Kampf gegen das «Heidentum» und die «Ketzerie».⁴⁴⁹ Interessant ist nun aber die ergänzende Beschreibung der Jesuiten, die man erst in der Neuausgabe von 1962 findet:

«Ihr Hass gegen die Ketzerie war grenzenlos. Bande der Familie, der Freundschaft oder der Vaterlandsliebe bestanden für einen Jesuiten nicht, sein fanatischer Glaube liess ihn alles wagen im Kampfe für die alte Kirche. *Jedes Mittel war Recht*, der Jesuit durfte sogar lügen, Versprechen brechen oder falsch schwören, wenn er damit seinem Ziel dienen konnte.»⁴⁵⁰

Auch hier wurde das methodische Mittel der Charakterbeschreibung gewählt, um die Aussagen zu den Jesuiten zu verdeutlichen. Im Gegensatz zur ersten Auflage ist die Schilderung ihrer Persönlichkeit in der Neubearbeitung klar negativer. Durch diese Zuschreibungen werden die Jesuiten zu Lügern, die keine Grenzen kannten, um ihre Anliegen durchzusetzen. Wie lässt sich diese Überarbeitung in der zweiten Auflage nun aber erklären? Ein Deutungsangebot stellen zeitgenössische Debatten dar, die offensichtlich auch Einfluss ins Schulbuch fanden. Im Nachhall zu den konfessionell geprägten Auseinandersetzungen der 1840er-Jahre fand ein «Ausnahmeartikel» in die Bundesverfassung Eingang. Unter den «Ausnahmeartikeln» sind diejenigen Passagen zu verstehen, welche die Glaubens- und Gewissensfreiheit beschränkten. So kam es in der Bundesverfassung von 1848 zu einem Verbot des Jesuitenordens in der Schweiz. In der Verfassungsrevision von 1874 wurde dieses Verbot im Zeichen des Kulturkampfes noch einmal verschärft. War es dem Jesuitenorden bereits nach 1848 nicht mehr erlaubt sich in der Schweiz anzusiedeln, so wurde den Angehörigen des Ordens nun auch die Ausübung von Tätigkeiten in kirchlichen und schulischen Institutionen untersagt. Somit war es den Jesuiten überhaupt nicht mehr möglich, auf schweizerischem Gebiet in irgendeiner Form zu wirken.⁴⁵¹ Parlamentarische Vorstösse setzten in den 1950er-Jahren eine Überprüfung dieser Artikel in der Bundesverfassung in Gang, die man schliesslich als ungerechtfertigte Ausnahmen der Glaubens- und Gewissensfreiheit bewertete. 1973 erfolgte eine Volksabstimmung, in der Volk und Stände die Streichung der Artikel in der Verfassung befürworteten. Der Abstimmung gingen aber lange und intensive Debatten voraus, die von stark präsenten Gegnern propagandistisch dominiert wurden. Die Tatsache, dass beispielsweise der Kanton Zürich die Verfassungsänderung in der Abstimmung klar ablehnte und an den Ausnahmeartikeln

⁴⁴⁹ Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte (1951), 215, Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte, Bd. 1 (1962), 203.

⁴⁵⁰ Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte, Bd. 1 (1962), 203f.

⁴⁵¹ Jorio: Ausnahmeartikel; Canonica: Die Aufhebung der konfessionellen Ausnahmeartikel 1973, 426.

festhalten wollte, verdeutlicht, dass die Jesuitenfrage auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts emotional geprägt war.⁴⁵² Die Überarbeitung des Passus zu den Jesuiten im Schulbuch des Autorenteam Hakios / Rutsch in den 1960er-Jahren muss vermutlich in Zusammenhang mit dieser Debatte gesehen werden. Einmal mehr wird die Kategorie der Konfession als inhaltsgebende Perspektive herangezogen. Dass es Ergänzungen in der Beschreibung der Jesuiten durch die Kontrollorgane der Schulbuchentstehung geschafft haben, zeigt, dass diese Darstellung im Kanton durchaus mehrheitsfähig war, was sich schliesslich auch im Resultat der Abstimmung spiegelte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Konfession in den Untersuchungskantonen zwischen 1870 und 1970 eine legitimierende Rolle zukam. Sie war eine stabile Grösse, die historisch begründet vorgab, welche Schulbücher kantonale obligatorisch wurden und aus welcher Perspektive Autoren Inhalte erzählten. Während Konfession in den traditionell katholischen oder reformierten Kantonen wie Schwyz und Zürich der Abgrenzung zu anderen soziokulturellen Räumen diente, wurde sie im paritätischen Kanton Aargau als Strategie zur Vermeidung von Konflikten genutzt.

3.5 Fazit

Die Untersuchung zeigt, dass es einige Ansätze gibt, die das Lehren und Lernen mittels Schulgeschichtsbüchern über den gesamten Zeitraum von 1870 bis 1970 prägten. So blieb die Schulbuchkonzeption während dieser Periode praktisch unverändert. Es waren Werke mit sehr viel Text und – im Gegensatz zu modernen Schulbüchern – wenigen Bildern und weiteren historischen Materialien. Diese Schulbuchkonzeption hat mit fachwissenschaftlichen und pädagogischen Überlegungen der Zeit zu tun. Historisches Wissen sollte den Schülerinnen und Schülern in Zusammenhängen präsentiert werden. Infolge dieser Auffassungen bestimmten Schulbuchautoren und die mit der Schulbuchentstehung verbundenen Kontrollorgane, welche Geschichtsbilder in den Lehrmitteln vermittelt wurden. Ergänzt wurden die Darstellungen lange Zeit durch Repetitionsmöglichkeiten, die fast als einzige Möglichkeit einer gewissen Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler gesehen werden können. Historische Materialien wie schriftliche Quellen, Bilder und Karten hatten hauptsächlich eine illustrative Funktion. Sie sollten die Schulbuchtexte anschaulicher machen. Auch weitere Konzepte wie die Berücksichtigung der Kulturgeschichte erfreuten sich zwischen 1870 und 1970 ungebrochener Beliebtheit. Kulturgeschichte wurde als Gegensatz zur Kriegsgeschichte konzipiert, von der man im Schulbuch zunehmend Abstand nehmen

⁴⁵² Canonica: Die Aufhebung der konfessionellen Ausnahmeartikel 1973, 426–433.

wollte. Es gab allerdings auch Stimmen, die der Kriegsgeschichte nach wie vor eine Relevanz zusprachen. Die Vermittlung von Geschichte über «grosse» Persönlichkeiten war ein weiteres Gestaltungsmittel, das man über den gesamten Zeitraum favorisierte und das nur wenige Kritiker fand. Dass das didaktische Prinzip der «Personalisierung» auch dazu genutzt werden konnte, bestimmte Sichtweisen im Schulbuch zu vertreten, zeigt das Beispiel der Konfession. Durch unterschiedliche Charakterbeschreibungen von Reformatoren und anderen Akteuren gelang es den Schulbuchautoren, eine bestimmte konfessionelle Perspektive zu vertreten und sich zugleich von der anderen abzugrenzen.

Überhaupt ist der Einfluss der Konfession bei Auswahl und Ausgestaltung der Schulbücher zwischen 1870 und 1970 sehr gross. Die jeweilige konfessionelle Prägung der Schulbücher ist Teil der Geschichtskultur der Untersuchungskantone Schwyz und Zürich. Nur der Kanton Aargau war durch seine paritätische Ordnung darauf bedacht, den konfessionellen Frieden auch in der Schulbuchfrage zu wahren.

Der Titel «stabile Konzepte» trifft für dieses Kapitel zu, denn die hier beschriebenen Ansätze verändern sich auf den ersten Blick kaum. Im Detail werden jedoch insbesondere um 1950 in verschiedenen Bereichen leichte Akzentverschiebungen sichtbar, die hauptsächlich pädagogisch begründet wurden. Aufgrund solcher Veränderungen, die sich beispielweise in der ausführlicheren Gestaltung von Schulbuchtexten äusserte oder mehr Illustrationen vorsahen, lassen sich die Schulbücher von 1970 auf den zweiten Blick eben doch nicht mehr mit denen von 1870 vergleichen.

4 1970–1990: Lernen mit historischen Materialien

4.1 Die Schulbuchsituation, 1970–1990

Die Zeit um 1970 stellte bezüglich der Lehrmittel für den Geschichtsunterricht in den Untersuchungskantonen eine Umbruchsituation dar. Viele neue Projekte wurden in den 1970er-Jahren gestartet. Einige der Werke erschienen jedoch erst in den 1980er-Jahren oder wurden in dieser Zeit schon neu bearbeitet wieder aufgelegt.⁴⁵³ Damit das gesamte Phänomen dieser Umbruchsituation erfasst werden kann, endet der Untersuchungszeitraum dieser Arbeit 1990.

Die Gründe für die Umbruchsituation in den 1970er-Jahren sind vielfältig: Zum einen kann man bezüglich der Schulbuchentwicklung für den Geschichtsunterricht zwischen 1950 und

⁴⁵³ Eine vollständige Neubearbeitung erfuhr das Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild*. Vgl. dazu Teil I, Kap. 2.2 (Obligatorische Schulbücher im Kanton Aargau).

1970 von einer Stagnation sprechen. Im Kanton Zürich wurde zwar in den 1960er-Jahren das Schulbuch für die Sekundarschule des Autorenteam Hakios / Rutsch einer Überarbeitung unterzogen, und der Kanton Schwyz setzte in den 1960er-Jahren zwei neue Lehrmittel auf die Liste obligatorischer Schulbücher.⁴⁵⁴ Doch grössere neue Projekte gab es kaum. So scheiterte im Kanton Zürich der Versuch, durch einen Wettbewerb ein neues Lehrmittel für die Real- und Oberschule aufzugleisen.⁴⁵⁵ Nur im Kanton Aargau war seit 1957 ein neues Schulbuch im Entstehen begriffen. *Denkwürdige Vergangenheit* von Otto Müller, das 1968/1969 erschien, wurde für die gesamte Volksschuloberstufe des Kantons Aargau für obligatorisch erklärt.⁴⁵⁶ Dass gerade zu Beginn der 1970er-Jahre dieser Stillstand durchbrochen wurde, hängt mit unterschiedlichen Entwicklungen zusammen. Neben fachwissenschaftlichen Veränderungen und neuen didaktischen Ansätzen spielten weiter noch eingeführte interkantonale Schulkoordinationen eine Rolle bei neuen Lehrmittelprojekten. Diese, in den 1960er-Jahren stark einsetzende Koordination zwischen den Kantonen hatte unterschiedliche Ursachen. Eine besondere Gewichtung erhielt jedoch die Tatsache, dass die heterogenen kantonalen Schulsysteme der Schweiz ein zunehmendes Hindernis für die immer mobiler werdende Bevölkerung darstellten.⁴⁵⁷ Der Kanton Aargau suchte bereits früher in Lehrmittelfragen eine interkantonale Zusammenarbeit. So war im Kanton Aargau Fischers *Illustriertes Lehrbuch der Schweizergeschichte* von 1927 ein Produkt mehrerer Kantone.⁴⁵⁸ Die Mitgliedschaft des Kantons Aargau bei den neuen interkantonalen Koordinationen hatte allerdings dennoch direkte Auswirkungen auf die Lehrmittelfrage im Fach Geschichte. 1965 konstituierte sich die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK).⁴⁵⁹ Eines der Pionierprojekte der NW EDK war die Einsetzung einer Kommission zur Bearbeitung der Lehrpläne für den Geschichtsunterricht. Aus dieser Arbeit entstand das Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild*. Der erste Band, der von der NW EDK herausgegeben wurde, kam 1974 auf den Markt. Zwei weitere Bände – jeder Band auf ein Schuljahr ausgerichtet, wurden in den darauf folgenden Jahren publiziert.⁴⁶⁰ Fuchs / Messmer beschreiben die Zeit um 1970

⁴⁵⁴ Vgl. die Liste der obligatorischen Schulbücher: Teil I, Kap. 2.3 (Obligatorische Schulbücher im Kanton Schwyz) und 2.4 (Obligatorische Schulbücher im Kanton Zürich).

⁴⁵⁵ Vgl. dazu das Kapitel Teil II, Kap. 2.3 (Zeit der Wettbewerbe). Zum Lehrmittel für Real- und Oberschule: Schreiben des Erziehungsrates betreffend Geschichtslehrmittel Real- und Oberschule vom 22. November 1966 (StAZH Z146.111).

⁴⁵⁶ Müller: «Weltgeschichte im Bild». In: Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn 94 (1975), 236. Vgl. dazu auch das Dossier zu «Denkwürdige Vergangenheit» im Staatsarchiv Aargau (StAAG ZWA 2002.0016/0737).

⁴⁵⁷ Badertscher: Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus, 184.

⁴⁵⁸ Vgl. dazu das Kapitel Teil II, Kap. 2.3 (Zeit der Wettbewerbe).

⁴⁵⁹ Badertscher: Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus, 178; Vgl. zu NW EDK: Schmid: Die EDK aus Sicht der Nordwestschweizerischen EDK (NW EDK), 156–159.

⁴⁶⁰ Stillhart: Regionale Bildungspolitik zwischen Autonomie und Kooperation, 78–80. Vgl. auch: Messmer: Geschichtsunterricht in der Zentralschweiz, 57.

mit Blick auf *Weltgeschichte im Bild* als «geschichtsdidaktische Bruchstelle» oder «Laboratmosphäre», was den Geschichtsunterricht in der Schweiz anging. Erstaunlich daran sei, dass man diese Aufbruchstimmung nicht nur in oppositionellen Randgruppen, sondern auch in Bildungsbehörden gespürt hätte.⁴⁶¹ Stillhart schreibt, dass das Schulbuch bei seinem Erscheinen «revolutionäre» Züge aufwies, da es keinerlei Ähnlichkeiten mehr mit den herkömmlichen Lehrmitteln für den Geschichtsunterricht hatte. Er verweist dabei sowohl auf die neuen didaktischen Ansätze, als auch die progressive Wahl von Inhalten sowie die graphische Gestaltung durch zahlreiches Bildmaterial.⁴⁶² *Weltgeschichte im Bild* spielte durch seine Entstehung im Rahmen der NW EDK im Kanton Aargau eine tragende Rolle. Gleichzeitig aber kann man für die 1970er-Jahre im Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn einen eigentlichen Lehrmittelstreit nachzeichnen. Der Name von Otto Müller, dem Autor von *Denkwürdige Vergangenheit*, tauchte im Schulblatt in zahlreichen Artikeln auf. Einerseits kritisierte er das neue Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild* als Rezensent, andererseits wurde im Laufe der 1970er-Jahre auch darüber diskutiert, ob und wie das obligatorische Schulbuch von Otto Müller durch *Weltgeschichte im Bild* zu ersetzen sei. Müller positionierte sich in seiner Rezension zum ersten Band *Weltgeschichte im Bild* als klarer Verfechter eines konservativen Geschichtsunterrichts, welcher der neuen Schulbuchkonzeption skeptisch gegenüberstand. Er kritisierte am neuen Lehrmittel sowohl die Leitidee, historische Erkenntnisse nicht als zusammenhängende Geschichte zu erzählen, als auch den weltgeschichtlichen Zugang, der ihm deutlich zu weit über Europa hinausging. Seine Einwände machte er jeweils an der Altersangemessenheit fest. So «gezieme» sich die zusammenhängende Erzählung für das Volksschulalter, dann brauche der Schüler auch die «fetzenhaften Informationen nicht mehr, die er selber doch nie zu einem eindrucklichen Ganzen zusammenfügen» könne.⁴⁶³ Und auch beim weltgeschichtlichen Zugang argumentierte Müller mit der Auffassungsgabe der Schülerinnen und Schüler: «So wird der Schüler von Anfang an in der ganzen Welt und Weltgeschichte herumgesprengt und sein Geist buchstäblich zerstreut.»⁴⁶⁴ Die negative Rezension von *Weltgeschichte im Bild* durch den Schulbuchautor Müller ist sicherlich nicht überraschend, wenn man bedenkt, dass für sein Schulbuch bereits einige Jahre nach dem Erscheinen ein Ersatz zur Diskussion stand. Dass man gerade aufgrund dieser Tatsache im Kanton Aargau Zurückhaltungen verspürte, ganz auf

⁴⁶¹ Fuchs / Messmer: Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle, 83.

⁴⁶² Ebd., 80.

⁴⁶³ Müller: «Weltgeschichte im Bild», 240.

⁴⁶⁴ Ebd., 238.

Weltgeschichte im Bild zu setzen, wird auch aus den weiteren Diskussionen im Schulblatt deutlich. So schrieb ein Vertreter der Kantonalen Lehrmittelkommission 1978:

«Darf man ein Buch, an dem Otto Müller 13 Jahre gearbeitet und für das er einen wesentlichen Teil seiner Lebenskraft geopfert hat, leichtfertig über Bord werfen? Darf man andererseits die Stimmen jener Kollegen überhören, die uns raten, das Lehrmittel abzusetzen?»⁴⁶⁵

Die Kantonale Lehrmittelkommission ging das Dilemma der Wahl zwischen altem und neuem Schulbuch an, indem sie die Lehrpersonen in den Entscheidungsprozess einband. Sie führte mittels Fragebogen eine Umfrage zur Nutzung der beiden Lehrmittel durch. Auch wenn die Lehrmittelkommission die abgebildeten Umfrageergebnisse in den Publikationen nicht kommentierte und zu den Ergebnissen lediglich bemerkte, dass mit beiden Lehrmitteln, die im Lehrplan festgehaltenen Lernziele eingehalten werden könnten, so wird doch deutlich, dass *Weltgeschichte im Bild* bevorzugt wurde. Bei der Frage, ob Schülerinnen und Schüler mit dem Inhalt und den Arbeitsunterlagen für Geschichte motiviert werden könnten, lag bei *Weltgeschichte im Bild* ein klarer Ja-Anteil vor, während der Anteil Nein-Stimmen bei *Denkwürdige Vergangenheit* ebenso deutlich zutage trat. Ebenso war *Weltgeschichte im Bild* bei Fragen zur graphischen Gestaltung und einer schülergerechten Ausdruckweise leicht im Vorteil.⁴⁶⁶ Ein Grund, wieso man sich für eines der beiden Lehrmittel entscheiden musste, war wie so oft die sich zu Ende neigende Auflage.⁴⁶⁷ Erst 1981 wurde schliesslich der definitive Entscheid zugunsten von *Weltgeschichte im Bild* gefällt und somit davon abgesehen, eine weitere Auflage von *Denkwürdiger Vergangenheit* zu drucken.⁴⁶⁸ Doch auch dieser Entscheid war den Berichterstattungen der kantonalen Lehrmittelkommission im Schulblatt nach keineswegs konfliktfrei:

«Den Plan «Denkwürdige Vergangenheit» in erweiterter Form und reicher bebildert herauszugeben, haben wir leider ad acta legen müssen. Einerseits sah sich die [Kommission] in ihren Absichten gefährdet, und auch den Kollegen, welche an der Verbreitung von «Weltgeschichte im Bild» interessiert sind, waren unsere Aktivitäten ein Dorn im Auge, Otto Müller hatte uns bereits ein druckfertiges Manuskript geliefert, das die Geschichte nach 1945 zusammenfassend behandelte.»⁴⁶⁹

⁴⁶⁵ Lüthi: Ergebnisse der Umfrage zu den Geschichts-Lehrmitteln an den Oberstufen. 531.

⁴⁶⁶ Ebd.

⁴⁶⁷ Ebd. Vgl. zu Erneuerungen von Lehrmitteln auch: Mühlestein: Zwischen Reformanspruch und Praxis.

⁴⁶⁸ Ein klarer Nachweis für das Obligatorium von *Weltgeschichte im Bild* fehlt, da zwischen 1967 und 1995 kein Lehrmittelverzeichnis aufzufinden war und 1995 das Obligatorium für den Geschichtsunterricht bereits nicht mehr existierte. Doch zum einen machen die Diskussionen im Kanton Aargau den hohen Stellenwert des Lehrmittels deutlich, zum anderen zeigt diese Debatte auch, dass das Lehrmittel in der Tradition der obligatorischen Schulbücher stand. Es ist daher auch Teil des Quellenkorpus.

⁴⁶⁹ Lüthi: Jahresbericht der Kantonalen Lehrmittelkommission, 432.

Offensichtlich hätte sich die Lehrmittelkommission zugunsten von Otto Müller entschieden, der auch bereits an einer Erweiterung seines Schulbuches gearbeitet hatte. Dafür, dass die Entscheidung dennoch auf *Weltgeschichte im Bild* fiel, machte die Lehrmittelkommission im Zitat oben die am neuen Werk beteiligten Akteure verantwortlich, die – so wird angetönt – die Bemühungen *Denkwürdige Vergangenheit* nachzudrucken, torpedierten. Dieser Lehrmittelstreit zeigt einmal mehr, dass nicht nur inhaltliche Positionen, sondern auch einzelne Akteure eine zentrale Rolle in der Frage spielten, mit welchen Lehrmitteln Geschichte vermittelt werden sollte. Die Argumentation der Lehrmittelkommission in ihren Beiträgen war nicht auf die Sachebene bezogen. Es ging einerseits um das Lebenswerk des Autors Otto Müller, dann wiederum um das Verhalten der Akteure, die an *Weltgeschichte im Bild* beteiligt waren. Neue Argumente aus den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussionen sowie inhaltliche Positionen aus den Lehrpersonenbefragungen rückten als Entscheidungsgrundlage in der Aargauer Lehrmittelfrage der 1970er-Jahre in den Hintergrund.

War die Einführung von *Weltgeschichte im Bild* im Kanton Aargau von Getöse begleitet, so erfolgte die Einführung des neuen Lehrmittels *Zeiten, Menschen, Kulturen* von Ziegler im Kanton Zürich erstaunlich ruhig. In den Schulblättern und Lehrerzeitschriften finden sich kaum Berichte und Besprechungen zum Lehrmittel und Debatten um Inhalt und Form blieben aus. Das erstaunt umso mehr, als die Konzeption des Lehrmittels sich mit dem Vorgängerwerk von Hakios / Rutsch kaum mehr vergleichen liess. Wie bei *Weltgeschichte im Bild* ging man von einem neuen Verständnis von Geschichtsunterricht aus. Im Gegensatz zum Kanton Aargau aber war die Entscheidung, das bisherige Schulbuch zu ersetzen, unumstritten.⁴⁷⁰

«Die Auflage der beiden Geschichtsbücher von Hakios und Rutsch wird in absehbarer Zeit auslaufen. Unsere Kommission lehnt nach eingehender Diskussion eine Neuauflage der beiden Bände ab. [...] Das Werk hat aber einige Mängel [...] Es zeigt immer wieder, dass der Text für die Schüler zu schwierig ist.»⁴⁷¹

Den zu hohen Schwierigkeitsgrad, den die Lehrmittelkommission der Sekundarschule moniert, ist ein Grund dafür, dass die Konzeption des neuen Lehrmittels auf keinen nennenswerten Widerstand stiess. Gleichzeitig ist aber auch zu erwähnen, dass die Neukonzeption des Schulbuches durch die Vorgehensweise auch relativ breit abgestützt war. Das Konzept für das Lehrmittel wurde durch die Stufenlehrmittelkommission und einen

⁴⁷⁰ Vgl. zu den Gründen auch das Teil II, Kap. 3.4 (Konfession) und das nachfolgende Kapitel Teil II, Kap. 4.2 (Neue Zugänge zum Fach Geschichte).

⁴⁷¹ Schreiben der stufeneigenen Lehrmittelkommission an die Lehrmittelkommission des Kantons Zürich vom 27. März 1973 (StAZH PG–196 KKL 1973–1974).

universitären Fachhistoriker erarbeitet und schliesslich an einer ausserordentlichen Tagung der Sekundarlehrerkonferenz im Sommer 1973 befürwortet. Als Autor wurde Peter Ziegler verpflichtet.⁴⁷² Mehr Mühe bereitete im Kanton Zürich das Lehrmittel für die unteren Schultypen der Volksschuloberstufe. Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, scheiterte bereits nach dem Zweiten Weltkrieg das Vorhaben, ein Lehrmittel für die Realschule via Preisausschreiben aufzugleisen. In den 1970er-Jahren musste ein weiteres Projekt abgebrochen werden, da man mit der Arbeit des Autorenteams nicht zufrieden war.⁴⁷³ Doch die Zwischenlösung, das neue Lehrmittel *Zeiten, Menschen, Kulturen* auch für die Real- und Oberschulen zu verwenden, scheiterte rasch. Der Schwierigkeitsgrad des neuen Lehrmittels lag für die tieferen Schulniveaus als zu hoch. Der Erziehungsrat beauftragte schliesslich Helmut Meyer und Peter Schneebei damit, ein Schulbuch für die Real- und Oberschulen zu erstellen. Der erste Band von *Durch Geschichte zur Gegenwart* erschien 1986. Zehn Jahre später wurde das vierbändige Lehrmittel schliesslich für alle Volksschuloberstufen im Kanton Zürich obligatorisch und ersetzte an der Sekundarschule das Werk von Ziegler.⁴⁷⁴

Wie der Kanton Aargau war auch der Kanton Schwyz in Lehrmittelfragen bereits lange vor den 1960er-Jahren interkantonal vernetzt.⁴⁷⁵ Doch auch hier hatten die neuen Schulkoordinationen seit den 1960er-Jahren trotz dem Auswirkungen die Schulbuchwahl und den Geschichtsunterricht. 1965 konstituierte sich neben der NW EDK auch die Erziehungsdirektorenkonferenz der Innerschweiz (IEDK).⁴⁷⁶ Diese entschloss sich bereits 1970 in Bezug auf den Lehrplan der Sekundarschule im Fach Geschichte den Vorschlägen der NW EDK zu folgen.⁴⁷⁷ Die Mitarbeit des Kantons Schwyz sei jedoch – gemäss der Festschrift der IEDK aus dem Jahre 1985 – nicht immer leicht gewesen, insbesondere weil einige Kantonssteile aufgrund ihrer geographischen Lage vermehrt nach Zürich ausgerichtet gewesen wären. Vor diesem Hintergrund hätte der Kanton Schwyz versucht, beiden Gebieten gerecht zu werden.⁴⁷⁸ Betrachtet man die Lehrmittelverzeichnisse der 1970er- und 1980er-Jahre, erklärt sich damit auch die Aufnahme von Lehrmitteln sowohl aus dem Kanton Zürich

⁴⁷² Ziegler: Neue Wege im Geschichtsunterricht, 13. Leider waren weder im Staatsarchiv Zürich noch in der Forschungsbibliothek des Pestalozzianums (Pädagogische Hochschule Zürich) Unterlagen zum genannten Treffen der Sekundarlehrerkonferenzen vorhanden. Die Autorin bedankt sich bei Karin Huser und Jonas Gross für die Hilfe bei der Recherche.

⁴⁷³ Antrag der Lehrmittelkommission für Real- und Oberschule auf Ernennung einer Konzeptkommission zur Schaffung von Stoffplan, Konzept und zwei Probekapiteln vom 11.1.1980 (StAZH PG-196 KKL 1977-1980).

⁴⁷⁴ Ziegler: Lehrmittel im Wandel, 49.

⁴⁷⁵ Z.B. ab 1942 Interkantonale Lehrmittelkonferenz ILKL der Innerschweizer Kantone. Vgl. Fäh: Die EDK aus dem Blickwinkel der Innerschweizer EDK (IEDK), 152.

⁴⁷⁶ Badertscher: Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus, 178; Vgl. zu IEDK: Fäh: Die EDK aus dem Blickwinkel der Innerschweiz EDK (IEDK), 152–155.

⁴⁷⁷ Innerschweizer-Erziehungsdirektorenkonferenz: Schulkoordination und Schulreform in der Zentralschweiz, 14.

⁴⁷⁸ Ebd., 22.

als auch der NW EDK. Bereits 1976 wurde *Zeiten, Menschen, Kulturen* von Peter Ziegler empfohlen, 1987 kamen sowohl *Weltgeschichte im Bild* als auch *Durch Geschichte zur Gegenwart* hinzu.⁴⁷⁹

Dass im Kanton Schwyz ab den 1970er-Jahren auch Lehrmittel aus anderen Kantonen ihren Weg in das Lehrmittelverzeichnis fanden, hängt nicht nur mit der geographischen Lage, sondern auch mit der Aufhebung des Lehrmittelobligatoriums zusammen. Ob dies zugleich eine Folge der intensivierten Schulkoordinationen war, ist schwierig zu beurteilen. Doch 1976 stand im Kanton Schwyz nur noch ein obligatorisches Werk auf der Liste, konkret die Themenhefte 1-7 aus der Reihe *Geschichte unserer Zeit*, und das Obligatorium betraf den Schultypus der Realschule. Die anderen Schulbücher waren lediglich mit dem Prädikat «empfohlen» deklariert. 1987 findet man schliesslich nur noch eine Liste «empfohlener» Schulbücher.⁴⁸⁰

Doch nicht nur in der Konzeption und Verbreitung der neuen Lehrmittel zeichnet sich ein Wandel ab, sondern auch bei der Wahl der Verfasser. Zunehmend wurden nun nicht mehr Lehrpersonen mit einem rein praxisorientierten Erfahrungsschatz zu Autoren ernannt, wie das noch zwischen 1900 und 1970 meist der Fall war, sondern Personen die bereits als Didaktiker in der Lehrerausbildung tätig waren. So schrieb beispielsweise Peter Ziegler im Kanton Zürich das Lehrmittel *Zeiten, Menschen, Kulturen*. Ziegler war bereits in den 1970er-Jahren nicht nur als Sekundarlehrer, sondern auch als Übungslehrer für Lehramtsanwärter und Dozent für Geschichtsdidaktik in der Sekundarlehrerausbildung tätig.⁴⁸¹ Auch Josef Weiss, einer der beiden Herausgeber der Reihe *Geschichte unserer Zeit*, welche im Kanton Schwyz um 1970 obligatorisch war, arbeitete als Dozent für Didaktik. Er lehrte aber nicht nur, sondern schrieb zugleich auch ein Werk zur Didaktik des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe.⁴⁸² In Bezug auf didaktische Fragestellungen ist in den 1970er- und 1980er-Jahren bei den Lehrmittellautoren eine Professionalisierung zu beobachten. Im Fall von Ziegler und seinem Lehrmittel *Zeiten, Menschen, Kulturen* hob die Stufenlehrmittelkommission neben den didaktischen Qualitäten des Autors jedoch auch die Tatsache hervor, dass Ziegler zahlreiche historische Publikationen verfasste.⁴⁸³ Auch Helmut Meyer, einer der Autoren von *Durch Geschichte zur Gegenwart* sowie Hans Utz, Mitglied der Redaktion von

⁴⁷⁹ Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll von 1976. Lehrmittelverzeichnis 411.

Erziehungsrat des Kantons Schwyz: Auszug aus dem Protokoll von 1987. Lehrmittelverzeichnis Ausgabe 1987, 565.

⁴⁸⁰ Ebd.

⁴⁸¹ Schreiben der stufeneigenen Lehrmittelkommission an die Lehrmittelkommission des Kantons Zürich vom 27. März 1973 (StAZH PG-196 KLK 1973-1974).

⁴⁸² Weiss, Josef: Didaktik des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe.

⁴⁸³ Schreiben der stufeneigenen Lehrmittelkommission an die Lehrmittelkommission des Kantons Zürich vom 27. März 1973 (StAZH PG-196 KLK 1973-1974).

Weltgeschichte im Bild, hatten einen fachwissenschaftlichen Hintergrund. Beide studierten Geschichte. Zudem absolvierten sie das Höhere Lehramt für Maturitätsschulen und erweiterten ihren fachdidaktischen Leistungsnachweis, indem sie im Laufe ihrer Berufskarriere auch fachdidaktische Kurse an Universitäten oder neu entstandenen Pädagogischen Hochschulen übernahmen. Bei Helmut Meyer begann die Tätigkeit als Fachdidaktiker noch während der Entstehung von *Durch Geschichte zur Gegenwart*.⁴⁸⁴ Wie diese Beispiele zeigen, kann man von einer doppelten Professionalisierung sprechen, was die meisten Lehrmittelaufgaben in den Projekten nach 1970 betraf. Leistungsausweise wurden in der Fachdidaktik, aber auch in der Fachwissenschaft gefordert. In einigen Fällen führte sicherlich die Tätigkeit als Lehrmittelaufgaben selbst zur Professionalisierung im fachdidaktischen Bereich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Zeit zwischen 1970 und 1990 durch eine Fülle neuer Lehrmittelprojekte für den Geschichtsunterricht gekennzeichnet war. Neue Schulbücher entstanden aufgrund fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Veränderungen. Von den Schulbuchautoren wurde eine zunehmende Professionalisierung in beiden Bereichen verlangt. Zugleich wirkten neue interkantonale Schulkoordinationen auf den Geschichtsunterricht und damit auch auf die Lehrmittelsituation ein. Der Kanton Aargau beteiligte sich als Mitglied der NW EDK an der Entstehung eines neuen Schulbuches, im Kanton Schwyz bewirkten die Überlegungen zum Fach Geschichte der IEDK neue Wahlmöglichkeiten bezüglich Schulbüchern für die Lehrpersonen. Der Kanton Zürich realisierte in den 1970er- und 1980er-Jahren zwei unabhängige Projekte.

4.2 Neue Zugänge zum Fach Geschichte

Die Zeit nach 1970 ist von vielen Veränderungen in der Schulbuchsituation der Untersuchungskantone geprägt. Messer / Fuchs bezeichnen diese Periode als «geschichtsdidaktische Bruchstelle». Sie stellen die These auf, dass man in der Schweiz von 1860 bis 1970 bezüglich Lehrmitteln zwar von Reformen, aber nicht von einem Umbruch sprechen könne.⁴⁸⁵

Die hier vorliegende Untersuchung relativiert diese These. Zum einen zeigen viele kleine Veränderungen, dass sich die Lehrmittel der 1950er- und 1960er-Jahre nicht mehr mit den Schulbüchern des 19. Jahrhunderts vergleichen lassen. Zum anderen ist festzuhalten, dass ein

⁴⁸⁴ Zu Helmut Meyer: Meyer: Geschichtsunterricht; zu Hans Utz: <http://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/ueber-uns/ehemalige/hans-utz/> [abgerufen, 12. Oktober 2017].

⁴⁸⁵ Fuchs / Messmer: Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle, 80–83.

neues geschichtsdidaktisches Denken im deutschsprachigen Raum nicht erst um 1970 begann, sondern gerade in Deutschland bereits nach dem Zweiten Weltkrieg eine erste Ausprägung erfuhr.⁴⁸⁶ In der Schweiz brauchte es diese explizite Neuorientierung nach 1945 nicht, da in diesem Sinn kein Bruch durch die nationalsozialistische Diktatur und den Zweiten Weltkrieg bestand. Dennoch orientierte man sich an den westdeutschen Diskussionen um Neuerungen im Geschichtsunterricht. Josef Weiss, einer der Herausgeber von *Geschichte unserer Zeit*, bezog sich beispielweise mehrmals explizit auf geschichtsdidaktische Strömungen der westdeutschen Nachkriegszeit. Seine didaktischen Überlegungen legte er 1969 in der Zeitschrift *Schweizer Schule* dar und thematisierte diese in einer eigenständigen didaktisch-methodischen Publikation von 1975 noch ausführlicher.⁴⁸⁷ Er grenzte sich klar von einem «älteren» Geschichtsunterricht ab, indem er sein didaktisch-methodisches Werk mit einem Kapitel «Kritische Anmerkungen zum bisherigen Geschichtsunterricht» startete.⁴⁸⁸ In seinen didaktischen Bezügen verwies er oft auf Heinrich Roth und Hans Ebeling, welche in den 1950er-Jahren beide zur Didaktik des Geschichtsunterrichts publiziert hatten.⁴⁸⁹ Die im Kanton Schwyz für die Realschule obligatorisch erklärten Hefte *Geschichte unserer Zeit*, die von verschiedenen Autoren ab 1968 geschrieben und von Weiss herausgegeben wurden, können demnach als Bindeglied zwischen den «alten» Schulbüchern bis 1970 und den «neuen» Lehrmitteln in den 1970er Jahren gesehen werden.

Joseph Weiss setzte den Schwerpunkt seiner didaktischen Überlegungen insbesondere auf die Zeitgeschichte.⁴⁹⁰ Mit der fachdidaktischen Referenz auf den Deutschen Hans Ebeling, begründete Weiss vor allem seine Abkehr von der vollständigen, chronologischen Stoffauswahl. «Mut zur Lücke» und «Inselbildung» sind Schlagworte Ebelings, die auch bei Weiss vorkamen:

«Hans Ebeling fordert für den Geschichtsunterricht den «Mut zur Lücke». Die gilt uneingeschränkt auch für den Zeitgeschichteunterricht. Wir können es nicht vermeiden, grosse Lücken zu hinterlassen [...]. Es ist richtig: Der Schüler soll im Meer geschichtlicher Ereignisse Inseln kennenlernen; er soll sie gründlich kennenlernen und nach allen Seiten erkunden und erforschen.»⁴⁹¹

Die zeitgeschichtlichen Lesehefte *Geschichte unserer Zeit* basierten auf diesen Prinzipien. «Russische Revolution», «Kolonialismus», «Soziale Frage» und «Raumfahrt» waren Themen, die in einzelnen Heften der Reihe thematisiert wurden, dazu kamen mehrere Hefte zu

⁴⁸⁶ Hasberg / Seidenfuss: Geschichtsdidaktik Historisch – Eine Einführung, 13f.

⁴⁸⁷ Weiss: Didaktik des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe; Weiss: Zeitgeschichte auf der Oberstufe.

⁴⁸⁸ Weiss: Didaktik des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe, 7.

⁴⁸⁹ Michler: Geschichtsdidaktische Überlegungen des Unterrichtspraktikers Hans Ebeling, 385f.

⁴⁹⁰ Weiss: Didaktik des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe; Weiss: Zeitgeschichte auf der Oberstufe.

⁴⁹¹ Weiss: Zeitgeschichte auf der Oberstufe, 267.

Aspekten des Zweiten Weltkrieges.⁴⁹² Der Fokus lag also auf zeitgeschichtlichen «Inseln». Weiss begründete den zeitgeschichtlichen Ansatz, unter dem er die «Auseinandersetzung mit drängenden Problemen aus der jüngsten Vergangenheit, der Gegenwart und Zukunft» verstand, unter anderem mit der Interessensbildung Jugendlicher.⁴⁹³ Nach Weiss war Zeitgeschichte stärker mit dem Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler verbunden und bot vielseitige Möglichkeiten Arbeitsmaterialien einzusetzen. Seine Ansicht war, dass Technik und Medien den Jugendlichen Zeitgeschichte auch im ausserschulischen Alltag näherbringen würden und somit Interesse bewirken. Zugleich sei das Anschauungsmaterial vielfältig und die zeitliche Nähe zum Thema garantiere vielseitigere Informationen, was den Unterricht wiederum objektiver mache.⁴⁹⁴

In seiner zweiten Referenz auf fachdidaktische Entwicklungen in den 1950er-Jahren bezieht sich Weiss auf Heinrich Roth. Wie bereits in einem vorherigen Kapitel erwähnt, veröffentlichte Heinrich Roth 1955 eine Studie, die das Verhältnis von Kind und Geschichte untersuchte. Roth bestätigte in Grundsätzen die älteren entwicklungspsychologischen Theorien, indem er begründet auf einer empirischen Studie den personenbezogenen Ansatz für den Geschichtsunterricht empfahl.⁴⁹⁵ Nach Bergmann lag für Roth das Hauptproblem in der Frage, wie die überindividuellen geschichtlichen Stoffe wie Staat, Volk, Kunst und Politik für Schülerinnen und Schüler attraktiv zu gestalten seien. Durch den Einbezug von Persönlichkeiten als «Integrationsmedium» von Geschichtsdarstellungen sah er dies ermöglicht.⁴⁹⁶ Die Persönlichkeit spielte auch bei Josef Weiss eine zentrale Rolle für den Geschichtsunterricht. In seinen didaktischen Ausführungen erklärte er, wie man ein «Persönlichkeitsbild» für den Geschichtsunterricht erstellen könne.⁴⁹⁷ Weiss bezog sich dabei auf konkrete Schülerzitate aus den Untersuchungen von Heinrich Roth, die das Interesse von Schülerinnen und Schülern bestätigten.⁴⁹⁸ Weiss erklärte, dass die gewählte Persönlichkeit ihre jeweilige Lebenszeit spiegeln sollte und dementsprechend so ausgesucht werden müsse, dass sie bestimmend in das Zeitgeschehen eingegriffen habe. In diesem Sinne lag auch bei Weiss der Fokus auf «grossen» Persönlichkeiten, insbesondere weil Schülerinnen und Schüler gegenüber erfundenen Persönlichkeiten negativ eingestellt seien und gerade

⁴⁹² Vgl. die einzelnen Bände unter:

http://www.helveticat.ch/search/query?term_1=geschichte+unserer+zeit&theme=Helveticat [abgerufen, 10. November 2016]

⁴⁹³ Weiss: Zeitgeschichte auf der Oberstufe, 264f.

⁴⁹⁴ Ebd.

⁴⁹⁵ Vgl. Teil II, Kap. 3.3 (Personalisierung).

⁴⁹⁶ Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht, 46f.

⁴⁹⁷ Weiss: Didaktik des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe, 68–74; Weiss: Zeitgeschichte auf der Oberstufe, 282

⁴⁹⁸ Weiss: Didaktik des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe, 68.

Persönlichkeitsbilder des «sogenannten kleinen und einfachen Mannes (Frau)» nur mit Schwierigkeiten erarbeitet werden könnten, da man sehr wenig darüber wisse.⁴⁹⁹ Weiss arbeitete jedoch wesentlich differenzierter mit «Persönlichkeiten» im Geschichtsunterricht als dies in älteren Schulbüchern der Fall ist. Dennoch war auch bei ihm Personalisierung nach wie vor ein angesehenes Konzept.

Veränderungen sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Fachdidaktik um 1970 liessen Personalisierung als didaktisches Konzept jedoch zunehmend in den Hintergrund rücken. In der deutschen Geschichtsdidaktik kritisierte man das Konzept mit programmatischen Schriften. So bemerkte Bergmann 1972 zur Personalisierung im Geschichtsunterricht, dass ein solches Konzept mit einer demokratischen Gesellschaft nicht mehr vereinbar sei, da die Einflussmöglichkeiten jedes einzelnen unterschätzt würden. Eine solche Geschichtsdarstellung könne nicht zum kritischen Denken erziehen.⁵⁰⁰ Aber auch die neuen fachwissenschaftlichen Strömungen liessen einen personalisierenden Ansatz im Geschichtsunterricht immer weniger zu. Insbesondere das Aufkommen der neuen Sozialgeschichte in den 1960er- und 1970er-Jahre wirkte auf die Lehrmittelentstehung ein. Sozialgeschichte etablierte sich zu dieser Zeit als kritische Alternative gegenüber traditionellen Forschungsfeldern wie Politikgeschichte. Sie beinhaltete eine spezifische Sicht auf die Vergangenheit, die den Bereich des Sozialen in den Vordergrund rückte und unterschiedliche Formen der Vergesellschaftung oder Gemeinschaftsbildung von Menschen untersuchte. Sie bediente sich verschiedener Ansätze, stützte sich auf sozialwissenschaftliche Methoden und Theorien und subsumierte, wie diverse namhafte Historiker bemerkten, von der Geschichte der menschlichen Körperlichkeit bis hin zu Symbolen und Riten fast alles unter sich.⁵⁰¹ In den neueren schweizerischen Lehrmitteln der 1970er- und 1980er-Jahre war die Wissenschaftsorientierung nach wie vor stark vorhanden, umso mehr standen bei Neukonzipierungen Bestrebungen, fachwissenschaftliche Strömungen wie die Sozialgeschichte in die Lehrmittel aufzunehmen, im Vordergrund. Zu Voraussetzungen und Rahmenbedingungen steht beispielsweise im Konzept zu *Durch Geschichte zur Gegenwart*: «Entwicklungsstand der Fachwissenschaft» und «in Lehrmitteln wiedergegebene Fakten

⁴⁹⁹ Ebd., 71.

⁵⁰⁰ Eine der verfassten Kritiken: Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht. Zur «geschichtstheoretischen Sicht» und deren Einfluss auf die Fachdidaktik, 16–29.

⁵⁰¹ Raphael: Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme, 173–180.

müssen dem historischen Forschungsstand entsprechen».⁵⁰² Für die Autoren bedeutete das folgendes:

«Die fachwissenschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte ist durch eine Abkehr von der rein politischen Geschichte und eine [sic!] vermehrte Zuwendung zu sozial-, wirtschafts-, geistes- und kulturgeschichtlichen Fragestellungen gekennzeichnet. Das Lehrmittel hat dieser Entwicklung Rechnung zu tragen.»⁵⁰³

In diesem Sinne ist es nicht verwunderlich, dass sich Personalisierung als geschichtsdidaktisches Prinzip nicht halten konnte, da sich mit dem neuen fachwissenschaftlichen Verständnis ein stark politikgeschichtlicher Zugang mittels «grosser Persönlichkeiten» nicht mehr vereinbaren liess. Im Rahmen der Neukoordination des Geschichtsunterrichts im Kanton Aargau sprach man sogar von einem Ausgleich der bisherigen Mängel: «Der Geschichtsunterricht soll nicht nur die Taten der Grossen ins Licht setzen, sondern – als Korrektiv – auch die Lage des kleinen Mannes, die Lage des Opfers geschichtlicher Ereignisse schildern.»⁵⁰⁴ Diese Neuorientierung der Fachwissenschaft, die im Geschichtsunterricht nun andere Dimensionen als Politik und Herrschaft ins Zentrum rückte und damit auch andere Menschen in den Vordergrund stellte, fanden schnell Eingang in die neuen Lehrmittelkonzeptionen. Lehrplanänderungen hingegen folgten den Veränderungen manchmal deutlich langsamer, wie das Zürcher Beispiel *Durch Geschichte zur Gegenwart* zeigt. Die fachwissenschaftlichen Veränderungen wurden hier über die Vorgaben des Lehrplans gestellt. So schrieben die Autoren im Konzept zum Schulbuch:

«Der methodische Hinweis im Lehrplan der Realschule, Geschichte vor allem am Wirken bedeutender Persönlichkeiten darzustellen, widerspricht der seitherigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Entwicklung und wurde von den Autoren nicht übernommen.»⁵⁰⁵

Aufgrund neuer fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse sahen die Autoren davon ab, bestimmte Elemente des Lehrplans in ihr Lehrmittel aufzunehmen. Dies war durchaus auch im Sinne der Kommission, die aufgrund der fehlenden Aktualität der Lehrpläne freimütig «grossen Spielraum» gewährte.⁵⁰⁶ Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass

⁵⁰² Grundsätzliche Überlegungen bei der Herstellung eines Lehrmittels für den Geschichtsunterricht an der Real- und Oberschule des Kantons Zürich. Beilage zur Sitzung der Kantonalen Lehrmittelkommission vom 5. März 1985 (StAZH PG–196 KLK 1883).

⁵⁰³ Ebd.

⁵⁰⁴ Salathé: Koordination des Geschichtsunterrichts, 208.

⁵⁰⁵ Grundsätzliche Überlegungen bei der Herstellung eines Lehrmittels für den Geschichtsunterricht an der Real- und Oberschule des Kantons Zürich. Beilage zur Sitzung der Kantonalen Lehrmittelkommission vom 5. März 1985 (StAZH PG–196 KLK 1883).

⁵⁰⁶ Protokoll Nr.3/80 der Sitzung der Kantonalen Lehrmittelkommission vom 27. März 1980 (StAZH PG 200 KLK 1977–1981).

man nicht von einer einseitigen Wirkung sprechen kann, was Lehrpläne und Schulbücher betrifft, sondern dass Schulbücher Änderungen durchaus auch schneller aufnehmen konnten als andere Steuerungsinstrumente.

Auch wenn Josef Weiss, der Herausgeber der Hefte *Geschichte unserer Zeit*, auf Persönlichkeiten setzte und somit die neuen fachwissenschaftlichen Zugänge nicht rezipierte, so unterscheiden sich seine didaktischen Ansätze, die sich an den westdeutschen Positionen der Geschichtsdidaktik in der Nachkriegszeit orientierten, doch stark von den Schulbüchern der vorangehenden Generationen, zu denen beispielsweise auch noch das 1968 erschienene Aargauer Werk *Denkwürdige Vergangenheit* gerechnet werden kann. In seinen Ausführungen zur Didaktik des Geschichtsunterrichts verdeutlichte er die Unterschiede zwischen den Schulbuchgenerationen:

«Die Ansprüche des dynamischen und vielseitigen Zeitgeschichteunterrichtes an ein Arbeitsbuch sind sehr hoch. Die Geschichtsbücher im alten Stil befriedigen nicht. Ihre Darstellungsart ist zu wenig differenziert, zu eintönig, zu farblos. Sie sind voll von allgemeinen Formulierungen, zeigen wohl die grossen Linien auf, unterbrechen die trockene Ausführung gelegentlich durch Fotos, schieben am Schlusse des Kapitels Merktafeln ein und – lassen Herz und Gemüt des Schülers kalt. [...] Die Forderungen, die wir zu verwirklichen suchen, sind: authentische Berichte und Aussagen, Erlebnisberichte, übersichtlich klärende Skizzen, einfache, bildhafte Sprache, zusammenfassende Lern- oder Merkbilder, ausdrucksstarke, exemplarisch wirkende Fotos, das Einzelschicksal des Menschen. Das Arbeitsbuch verliert damit den traditionellen Lehrbuchanstrich und wird Informations- und Arbeitsbuch [...]»⁵⁰⁷

Die negative Beurteilung traditioneller Schulbücher für den Geschichtsunterricht, denen Weiss attestierte, dass sie die Schülerinnen und Schüler nicht ansprechen würden, sowie die Forderung nach einem Arbeitsbuch mit vielfältigen Materialien waren typisch für den geschichtsdidaktischen Wandlungsprozess um 1970. Das «Arbeitsbuch» wurde im deutschsprachigen Raum zum neuen Schlagwort im Zusammenhang mit Schulgeschichtsbüchern und beinhaltete gleichzeitig eine völlig neue Konzeption. Schönemann / Thünemann sprechen von einem «Bild-Text-Materialkonvolut mit zahlreichen Arbeitsaufträgen», dass vor allem keine zusammenhängende Narration mehr enthalte. Sie definieren die neue Schulbuchgeneration als Baukastensystem, das unterschiedliche Anordnungen von Geschichte zulässt und somit erlaubt, dass Schülerinnen und Schüler selber Erzählungen generieren und diese eben nicht mehr vorkonstruiert durch das Schulbuch

⁵⁰⁷ Weiss: Zeitgeschichte auf der Oberstufe, 284f.

erhalten.⁵⁰⁸ Riemenschneider nennt das berühmteste Beispiel einer solchen Konzeption im deutschen Sprachraum, *Fragen an die Geschichte* verzierte von Heinz Dieter Schmid, sogar «konsequentes Arbeitsbuch». Der Autor verzichtete darin auf darstellende Texte zur Einführung und setzte auf unterschiedliche (Quellen)materialien.⁵⁰⁹ Eine etwas gemässigtere Variante ist das «kombinierte Arbeitsbuch», in dem neben den Materialien auch ein etwas grösserer Darstellungsteil Platz findet.⁵¹⁰ Auch die neuen Schweizer Lehrmittel in den 1970er- und 1980er-Jahren waren durch diese neue Herangehensweise inspiriert:

«Das Lehrmittel unterscheidet sich in verschiedener Hinsicht von herkömmlichen Schulbüchern. Es ist im Format A 4 gehalten, broschiert und farbig illustriert. Jedes Kapitel wird mit einem Überblick über die Probleme des Zeitraums eröffnet. [...] Auf diese Zusammenfassung folgt Arbeitsmaterial zum betreffenden Thema: Quellentexte, Berichte von Zeitgenossen und Chronisten, Auszüge aus Briefen, Tagebüchern, Verträgen, Reiseberichten und dergleichen. Ferner findet man hier Karten, Tabellen, Grafiken, statistisches Material sowie Bilddokumente aus der betreffenden Zeit.»⁵¹¹

Dieses Zitat stammt aus der Beschreibung des Zürcher Lehrmittels *Zeiten, Menschen, Kulturen*, doch diese Aussagen treffen auch auf das Erscheinungsbild des Aargauer Lehrmittels *Weltgeschichte im Bild* zu. Beide waren in Heftform gehalten, beide farbig illustriert und mit zahlreichen Materialien versehen. Wie im obigen Zitat ersichtlich wird, konnte im Fall von *Zeiten, Menschen, Kulturen* nicht eindeutig von einem «konsequenten Arbeitsbuch» gesprochen werden, da doch ein kleiner darstellender Überblick die jeweiligen Kapitel eröffnete. «Zu den vielfältigen Texten, Quellen, Bildern, Diagrammen und Karten gehören auch immer wieder einige Seiten mit der «Eisernen Ration» und mit einem Überblick», hiess es in den Akten zur Entstehung des Lehrmittels.⁵¹² Diese «Notration» an darstellendem Wissen war in *Weltgeschichte im Bild* sogar noch etwas ausführlicher gestaltet.⁵¹³ Auch das Zürcher Lehrmittel der 1980er-Jahre *Durch Geschichte zur Gegenwart* besass einen darstellenden Teil. Die Schweizer Werke kann man somit schon eindeutiger in die Kategorie «kombiniertes Arbeitsbuch» einordnen.⁵¹⁴ In allen drei Schulbüchern rückte in der didaktischen Konzeption der «Arbeitscharakter» in den Vordergrund. Konnte sich das

⁵⁰⁸ Schönemann / Thünemann: Schulbucharbeit, 63–66.

⁵⁰⁹ Riemenschneider: Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik, 305.

⁵¹⁰ Schönemann / Thünemann: Schulbucharbeit, 69–71; Vgl. auch Rohlfes: Formen und Masstäbe der Darstellung im Schulgeschichtsbuch, 597f.; Nach Furrer ist diese Variante des Schulbuches in der Schweiz bis in die Gegenwart vorherrschend: Furrer: Die Nation im Schulbuch, 79.

⁵¹¹ Ziegler: Neue Wege im Geschichtsunterricht, 14.

⁵¹² Schreiben der stufeneigenen Lehrmittelkommission an die Lehrmittelkommission des Kantons Zürich vom 27. März 1973 (StAZH PG–196 KKK 1973–1974).

⁵¹³ Vgl. z.B. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz: Weltgeschichte im Bild 7 (1978 und 1987).

⁵¹⁴ Meyer / Schneebl: Durch Geschichte zur Gegenwart 1 (Lehrerkommentar), 3.

Prinzip der «Selbsttätigkeit» mit den reformpädagogischen Strömungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts für die obligatorischen Schulbücher im Fach Geschichte nicht durchsetzen, so wurde dieses um 1970 zum Rückgrat eines neuen Geschichtsunterrichts. So hiess es in einer Rezension zu *Weltgeschichte in Bild*:

«Das vorliegende Heft besticht durch die sinn- und ausdrucksvolle Illustration, die nicht selten zum unmittelbar ansprechenden sozialen Quellentext wird. Damit ist dem Kind Gelegenheit geboten, ursprüngliche geschichtliche Zeichen lesen und interpretieren zu lernen, so etwa an der Siegestafel des Königs Narmer.»⁵¹⁵

Dass den Schülerinnen und Schülern mittels unterschiedlicher Materialien im Schulbuch Möglichkeiten zu eigenständiger Quellenarbeit geboten werden sollten, wird in diesem Zitat bejaht. Eine solch positive Beurteilung von schülerbezogenem Umgang mit historischen Materialien zog sich durch die Diskussionen, welche die Entstehung der neuen Schulbücher begleiteten, und war auch ein Thema in den Beiträgen schweizerischer Lehrerzeitschriften. So sprachen beispielsweise in Zusammenhang mit *Zeiten, Menschen, Kulturen* mangelnde Möglichkeiten zu «vertiefter Eigentätigkeit» dagegen, das alte Lehrmittel weiterzuverwenden. «Material für Schülerreferate, Diskussionen und Gruppenarbeiten» im neuen Lehrmittel würden Eigenaktivität von Schülerinnen und Schülern hingegen fördern.⁵¹⁶ «Den vereinfachten Weg eines Historikers und nicht einfach fertige Tatsachen übernehmen», sei die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, schrieb 1975 Othmar Kressig in der Zeitschrift *Schweizer Schule*.⁵¹⁷ «Aussagen aus Quellentexten ermitteln können und kontroverse Meinungen als solche erkennen», sollte wiederum eine Vermittlungsabsicht des Schulbuches *Durch Geschichte zur Gegenwart* sein.⁵¹⁸

In den oben genannten Aussagen finden sich Bezüge auf zwei Referenzsysteme: Zum einen wurden mehrmals Verbindungen zur Fachwissenschaft – diesmal zur wissenschaftlichen Arbeit eines Historikers – vorgenommen. Diese methodischen Zugänge wollte man offensichtlich in einem vereinfachten Verständnis auch den Schülerinnen und Schülern näherbringen. Die Verfasser von *Durch Geschichte zur Gegenwart* sahen darin eine Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern kritisches Denken beizubringen.⁵¹⁹ Kressig

⁵¹⁵ Zingg: Geschichte schön und eilig serviert, 682.

⁵¹⁶ Schreiben der stufeneigenen Lehrmittelkommission an die Lehrmittelkommission des Kantons Zürich vom 27. März 1973 (StAZH PG–196 KLK 1973–1974).

⁵¹⁷ Kressig: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, 660.

⁵¹⁸ Grundsätzliche Überlegungen bei der Herstellung eines Lehrmittels für den Geschichtsunterricht an der Real- und Oberschule des Kantons Zürich. Beilage zur Sitzung der Kantonalen Lehrmittelkommission vom 5. März 1985 (StAZH PG–196 KLK 1883).

⁵¹⁹ Grundsätzliche Überlegungen bei der Herstellung eines Lehrmittels für den Geschichtsunterricht an der Real- und Oberschule des Kantons Zürich. Beilage zur Sitzung der Kantonalen Lehrmittelkommission vom 5. März 1985 (StAZH PG–196 KLK 1883).

wiederum sah eine Steigerung des Lernzuwachses, wenn sich die Jugendlichen selbst mit dem Stoff auseinandersetzen konnten und begründete den Ansatz pädagogisch-methodisch.⁵²⁰ Die Beispiele zeigen grundsätzlich nichts Neues: Schulbücher für den Geschichtsunterricht wurden seit dem 19. Jahrhundert in unterschiedlicher Ausprägung sowohl von der Fachwissenschaft als auch von der Pädagogik beeinflusst. Doch seit den 1970er-Jahren wirkt die Fachwissenschaft offensichtlich nicht nur auf die inhaltliche Darstellung des Schulbuchstoffes, sondern auch auf die Lernmethoden. Methodische Werkzeuge des Historikers wie beispielsweise die Quellenanalyse wurden neu zu geschichtsdidaktischen Konzepten.⁵²¹ Für die Schulbücher in den Untersuchungskantonen hiess das konkret, dass Ausschnitte aus schriftlichen Quellen, Bilder und Karten ihre rein illustrative Funktion verloren und zu aktiv benutzten Lehr- und Lernmaterialien wurden. Die neue Relevanz der Quellen zeigte sich auch in der Schulbuchherstellung. Die Auswahl der Quellen wird zu einem entscheidenden Qualitätsmerkmal und konnte durchaus auch Konfliktpotential beinhalten. Als Referenz galt dabei wiederum die Fachwissenschaft: «Die Quellenauswahl sollte von einem Historiker auf Ausgewogenheit und Tauglichkeit (sind bessere Quellen zugänglich?) überprüft werden», hiess es beispielsweise bei der Entstehung des Lehrmittels *Zeiten, Menschen, Kulturen*.⁵²²

Zum anderen zeichnen sich die Jahre um 1970 durch eine allgemeine Aufbruchstimmung in pädagogischen Bereichen aus. Nach Rohlfes begannen so gut wie alle Schul- und Wissenschaftsfächer ihre Grundlagen und Traditionen zu überdenken. Die «Curriculumsbewegung», die aus den USA stammte und den Begriff zwischen 1967 und 1985 auch im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs einführte, hätte neue Impulse für die Didaktik gebracht.⁵²³ Inhaltlich ging es vor allem darum, Unterricht in Zusammenhang mit Lehrplanfragen als kohärentes System von Vorbereitung, Durchführung und Evaluation zu systematisieren. Dazu gehörte auch die Formulierung von operationalisierbaren Zielen für den jeweiligen Unterricht.⁵²⁴ In den schweizerischen Lehrmitteln der 1970er-Jahre wurde nicht explizit auf diese neuen didaktischen Konzepte verwiesen. Auch in den Entstehungszusammenhängen wurden diese Referenzen im Gegensatz zur Fachwissenschaft nicht thematisiert. Dass sie trotzdem eine Rolle spielten, zeigt der Aspekt, dass Lernziele in den Lehrmitteln der 1980er-Jahre selbstverständlich

⁵²⁰ Kressig: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, 660.

⁵²¹ Vgl. zur Quellennutzung nach 1970 auch: Pandel: Quelleninterpretation 86–90.

⁵²² Zusammenfassung der Meinungen zum Geschichtslehrmittel Sekundarschulen Bd. 9 vom 2. Mai 1984 (StAZH PG–196 KKK 1983).

⁵²³ Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, 14f. Zur Definition der Curriculumsbewegung vgl. Künzli: Lehrmittel und Curriculum, 135f.

⁵²⁴ Esslinger-Hinz / Sliwka: Schulpädagogik, 103.

wurden. Die Lernziele finden sich insbesondere in den Bänden für Lehrpersonen, die zu den Schulbüchern der neuen Generation seit den 1970er-Jahren gehörten. Sowohl die Lehrpersonenbände zur Überarbeitung von *Weltgeschichte im Bild* als auch die Kommentare zu *Durch Geschichte zur Gegenwart* wurde mit Lernzielen auf verschiedenen Planungsebenen des Unterrichts versehen.⁵²⁵

Die Ausformulierung der Lernziele erfolgte nicht zufällig in spezifischen Bänden für Lehrpersonen. Alle neuen Lehrmittel der 1970er- und 1980er-Jahren beinhalteten im Gegensatz zu den vorangegangenen Schulbüchern nicht nur ein Schülerbuch, sondern auch einen ausführlichen Kommentar für Lehrpersonen. Bei *Weltgeschichte im Bild* und *Durch Geschichte zur Gegenwart* entstanden sogar separate Lehrpersonenbände zu den einzelnen Volumen der Schülerbücher.⁵²⁶ Nur bei *Zeiten, Menschen, Kulturen* wurde ein Gesamtkommentar erstellt. Dieser wurde allerdings erst 1990 nachgereicht.⁵²⁷ Lehrpersonenkommentare sollen den Lehrpersonen helfen, den Unterricht zu planen und durchzuführen. Sie beinhalten neben didaktischen Aspekten zum Umgang mit dem Lehrmittel auch ergänzende fachwissenschaftliche Informationen.⁵²⁸ Die Lehrpersonenbände verdeutlichen noch einmal die Professionalisierung der Fachdidaktik. Durch die Kommentare stand den Lehrpersonen nun ein Instrument zur Verfügung, das sowohl fachdidaktisch wie fachwissenschaftlich auf Expertenwissen beruhte und dementsprechend das Unterrichten nach den aktuellsten Konzepten ermöglichen und vereinfachen sollte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Bereitschaft neue fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Strömungen in die Lehrmittel aufzunehmen, zwischen 1970 und 1990 dafür sorgte, dass in allen Untersuchungskantonen neue, innovative Lehrmittel eingeführt wurden. Man nahm dadurch nicht nur Abschied von «alten» Konzepten wie der «Personalisierung» und der reproduzierenden Geschichtserzählung, sondern setzte mit einem neuen Verständnis schülerorientierter Eigentätigkeit auch einen anderen didaktischen Schwerpunkt. Das «Arbeitsbuch» mit seinen vielen historischen Materialien wurde zum Standard für den Geschichtsunterricht auf der Oberstufe.

⁵²⁵ Z.B. Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild*, Bd. 7 (1987) (Lehrerband), 10f; Meyer / Schneebeli: *Durch Geschichte zur Gegenwart* 2 (Lehrerkommentar), 16.

⁵²⁶ Vgl. Teil I Kap. 2.2 (Obligatorische Schulbücher im Kanton Aargau) und Teil I Kap. 2.4 (Obligatorische Schulbücher im Kanton Zürich).

⁵²⁷ Ziegler: *Zeiten, Menschen, Kulturen* (1990) (Lehrerkommentar), 2.

⁵²⁸ Vgl. zum Lehrerkommentar von *Weltgeschichte im Bild*: Zingg: Kritische Anmerkungen zu einem Geschichtswerk, 373f; Vgl. zum Lehrerkommentar *Durch Geschichte zur Gegenwart*: Grundsätzliche Überlegungen bei der Herstellung eines Lehrmittels für den Geschichtsunterricht an der Real- und Oberschule des Kantons Zürich. Beilage zur Sitzung der Kantonalen Lehrmittelkommission vom 5. März 1985 (StAZH PG–196 KKK 1883).

4.3 Fazit

Grosse Veränderungen prägten die Schulbuchsituation für den Geschichtsunterricht in den Untersuchungskantonen in der Zeit zwischen 1970 und 1990. Neue (schul)politische, fachwissenschaftliche und pädagogische Ansichten bewirkten ein andersartiges Verständnis von Geschichtsunterricht, was wiederum die Richtung zu umfassenden Reformen im Lehrmittelwesen wies und zu einer komplett neuen Lehrmittelgeneration führte.

Von politischer Steuerungsseite waren die neuen interkantonalen Schulkoordinationen bedeutsam, da diese – zumindest im Kanton Aargau und im Kanton Schwyz – direkten Einfluss auf die Lehrmittelsituation für den Geschichtsunterricht in der Volksschuloberstufe nahmen. Die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz gab mit *Weltgeschichte im Bild* ein eigenes Lehrmittel heraus, die Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz beeinflusste die Lehrbuchauswahl des Kantons Schwyz, da man empfohlene Lehrmittel übernahm. Auch im Kanton Zürich wurden unabhängig zwei neue Schulbuchprojekte gestartet.

Einen starken Einfluss auf die Neuorientierung im Lehrmittelwesen hatte die Fachwissenschaft. Die sozialgeschichtliche Wende der 1960er- und 1970er-Jahre wirkte auf die Schulbuchentstehung ein. Bisherige stabile Ansätze wie «Personalisierung» konnten sich nicht mehr halten. Fragen nach gesellschaftlichen Zusammenhängen und dem Leben der «einfachen Leute» sollten in den Geschichtsunterricht einfließen. Die Fachwissenschaft beeinflusste aber nicht nur didaktisch-inhaltliche Bereiche, sondern war auch in methodischer Hinsicht ein Impulsgeber. War bis anhin die rekonstruierte Geschichtsschreibung in Form abgeschlossener Erzählungen das Mass aller Dinge, sollten Schülerinnen und Schüler nun selbstorientiert historisch Lernen. Die Analyse historischer Materialien durch vereinfachte fachwissenschaftliche Methoden sollte ihnen ermöglichen, Geschichte konstruktivistisch selbst zu erfassen.

Überhaupt stellt man eine Professionalisierung im geschichtsdidaktischen Denken fest. Als Unterrichtshilfen wurden zu den Schulbüchern nun auch Kommentare für Lehrpersonen entwickelt. Verfasser von Lehrbüchern mussten sich zunehmend in zwei Bereichen professionalisieren und Leistungsausweise sowohl in Fachwissenschaft wie auch fachdidaktischer Lehrerbildung erbringen.

Doch der Bruch im geschichtsdidaktischen Verständnis um 1970 war nicht so absolut wie man im Vergleich von vielen «alten» und «neuen» Schulbüchern annehmen könnte und wie er in der bisherigen Forschung auch gemeinhin vertreten wurde. Passender ist es von einem Prozess zu sprechen. Einzelne Lehrmittel zeigen, dass die geschichtsdidaktische

Aufbruchstimmung der westdeutschen Nachkriegszeit auch in der Schweiz Einfluss hatte. Ergebnisse empirischer Untersuchungen und überdachte Vorstellungen von Geschichtsunterricht führten beispielsweise in der Lehrmittelreihe *Geschichte unsere Zeit*, die von Josef Weiss herausgegeben wurde, Ende der 1960er-Jahre zu neuen Ansätzen. Doch die neuen fachwissenschaftlichen Forderungen um 1970 liessen solche Lehrmittel rasch wieder veralten, auch wenn sich die Herausgeber bemühten, den fachdidaktischen Ansprüchen ihrer Zeit zu genügen.

III Die didaktischen Konzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulbüchern

Im Teil II dieser Arbeit standen die Entstehungszusammenhänge der obligatorischen Schulbücher im Vordergrund. Kontextuelle Quellen wie Lehrpläne, Akten zur Schulbuchentstehung und -überarbeitung, Beiträge in Lehrerzeitschriften und kantonalen Schulblättern sowie die von den Autoren verfassten Vorwörter in den Lehrmitteln selbst gaben Auskunft darüber, welche Vorstellungen und Ideale der Geschichtsvermittlung im Untersuchungszeitraum dominierten und wie sich diese wandelten. Teil II machte deutlich, mit welchen didaktischen Konzeptionen Geschichte mittels Schulbüchern vermittelt werden sollte. Im folgenden Teil III soll nun aufgezeigt werden, wie sich diese didaktischen Konzeptionen in den Lehrmitteln selbst niederschlugen: Wie sind bestimmte Themenbereiche im Schulbuch didaktisch dargestellt? Wie wurden die Vermittlungsansprüche, die sich in den kontextuellen Diskussionen zeigten, umgesetzt?

Um diese Fragestellung zu beantworten, wurden – wie bereits in der Einleitung dargelegt – nicht die gesamten Schulbuchinhalte untersucht, sondern zwei Themenbereiche herausgegriffen: «Reformation» und «Industrialisierung». Es handelt sich dabei um historische Inhalte, die für die Vermittlung in der Schule – gerade im Untersuchungskontext dieser Arbeit – bedeutsam sind. «Reformation» erhält als traditionelles Schulbuchthema mit dem Konfessionalismus, der in den analysierten Kantonen – wie im ersten Teil aufgezeigt – Einfluss auf die Schule hatte, eine zusätzliche Relevanz. Gegenüber dem traditionellen Themenbereich «Reformation» ist der Themenbereich «Industrialisierung» ein eher neuer Gegenstand. Gerade im Zusammenhang mit den Diskussionen um Kulturgeschichte in den Entstehungszusammenhängen ist dieser Themenbereich, der oft auch gesellschaftliche Wandlungsprozesse fokussiert, für die Analyse aufschlussreich. Beide Themenbereiche findet man sowohl in Schulbüchern, die nur auf Schweizer Geschichte ausgerichtet sind, als auch in Schulbüchern, die Allgemeine Geschichte behandeln oder aber diese Bereiche zu verbinden suchen.

Leitend für den nachfolgenden Teil sind auch die im Teil I dargelegten Ausführungen zu den formalen geschichtsdidaktischen Schulbuchkriterien sowie den theoretischen Ansätzen des «linguistic turn». Zum einen strukturiert der didaktische Aufbau der Geschichtsbücher auch die Schulbuchinhalte. Zum anderen geht Hayden White für die Geschichtsschreibung davon aus, dass Historikerinnen und Historiker geschichtliche Ereignisse, Personen und Einrichtungen durch eine sprachliche Erzählung in sinnhafte Geschichte umwandeln und

Wirklichkeitskonstruktionen schaffen. Auch die Schulbuchautoren generieren die Erzählung durch Handlungsschemen (emplotment) und versehen sie allenfalls mit ideologischen Färbungen. Kontexte, wie sie im ersten Teil herausgearbeitet wurden, gestalten die sprachliche Konstruktion von Narrativen in diesen beiden Themenbereichen mit. Sie sind daher wiederum relevant für die «Wirklichkeitskonstruktion» historischer Zusammenhänge in obligatorischen Schulbüchern, die Schülerinnen und Schülern präsentiert wird. Aus diesem Grund beinhaltet auch die Frage, welche Narrative in den Themenbereichen präsentiert werden und mit welchen sprachlichen Mitteln man diese konstruierte, eine didaktische Relevanz.

Im nachfolgenden Kapitel werden viele Themen, die bereits im Teil II erörtert wurden, nochmals aufgenommen und in Zusammenhang mit den Schulbuchinhalten zu den gewählten Themenbereichen «Reformation» und «Industrialisierung» gestellt. In einem ersten Kapitel werden die didaktischen Darstellungsweisen erläutert. Es wird aufgezeigt, mit welchen Inhalten und Schwerpunktsetzungen die beiden Themenbereiche Eingang in die Schulbücher fanden und als Vergleich auch die Lehrpläne beigezogen. Im nachfolgenden Kapitel geht es um Erzählperspektiven und damit verbunden um die Frage, wie sich die Diskussionen um Politik- und Kulturgeschichte in den Themenbereichen manifestieren. Zugleich soll dargelegt werden, wie sich die anhaltenden Forderungen um Reduktion und Anschaulichkeit auf die Gestaltung der Narrationen auswirken. Im letzten Kapitel stehen didaktische Prinzipien im Vordergrund, die in den Entstehungszusammenhängen diskutiert wurden. Es wird aufgezeigt, wie Welt- und Schweizergeschichte sowie «Personalisierung» in den Schulbüchern umgesetzt werden und wie das Prinzip der Selbsttätigkeit insbesondere in Lehrmitteln seit den 1970er-Jahren realisiert wird.

1 Darstellungsprinzipien in Schulgeschichtsbüchern

1.1 Themenbereich «Reformation»

Im Geschichtsunterricht sind Daten und Fakten Bestandteil von Deutungs- und Sinnbildungsprozessen. Während ein Fakt wie beispielsweise die Geburt Luthers zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort noch keine Narration darstellt, ist die Charakterisierung eines Zeitverlaufes solcher Daten und Fakten unter dem Stichwort «Reformation» nach Schreiber bereits ein Teil einer Kontextualisierung und Interpretation.⁵²⁹ Schreiber stellt ihre Ausführungen in Zusammenhang mit dem Ziel von Sach- und

⁵²⁹ Schreiber: Sich in der Zeit zurechtfinden, 21f.

Orientierungskompetenz im heutigen Geschichtsunterricht. Um «Reformation» im Unterricht für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar darzustellen, sei die Konzeption eines Lernarrangements mit Fragestellungen und Ordnungsgerüst nötig, welches die Daten und Fakten für den Unterricht zugänglich machten. Geschichtslehrpersonen haben also bei der Vermittlung eines Themenbereichs viel Verantwortung aber auch viel Gestaltungsspielraum. Sie definieren nämlich, was «Reformation» in ihrem Unterricht bedeutet.⁵³⁰ Die gleichen Überlegungen gelten auch für die Entstehung von Schulbüchern. Schulbuchautoren, aber auch weitere beteiligte Personen beispielsweise in begutachtenden Kommissionen entscheiden, was sie unter dem Themenbereich «Reformation» verstehen, wie sie diesen konzeptionell gestalten wollen und welches zeitliche Ordnungsgerüst sie dazu verwenden. Referenzsysteme wie fachwissenschaftliche Kontexte, Lehrpläne oder fachdidaktische Darstellungskonzepte prägen als Grundlage die Ausgestaltung des Themas mit.

Fachwissenschaftlich handelt es sich bei «Reformation» um einen Begriff, der bereits zur Zeit der historischen Ereignisse in Gebrauch war. Im 16. Jahrhundert wurden darunter Veränderungsprozesse verstanden, die sich auf Einrichtungen und damit verbundene Lehren in Kirche, Staat und Universitäten bezogen. Bereits im 17. Jahrhundert begriff man unter «Reformation» aber die kirchlichen Erneuerungen, die das 16. Jahrhundert in Europa geprägt hatten. Im 19. Jahrhundert schliesslich wurde «Reformation» zu einem Epochenbegriff.⁵³¹ Für Deutschland war es insbesondere der Historiker Leopold von Ranke (1795–1886), der die Zäsur der Epoche auf Luther und die Ereignisse in Deutschland ausrichtete und zwischen 1517 (95 Thesen) und 1555 (Augsburger Religionsfriede) festsetzte. Seine Interpretation der «Reformation» war somit auch nationalgeschichtlich motiviert.⁵³² Die Bewertung der «Reformation» als Epochenzäsur bleibt bis in die Gegenwart aktuell, auch wenn sich gezeigt hat, dass sich die Definition einer in sich abgeschlossenen Epoche als schwierig erweist. Einerseits variieren Anfang und Ende beim Thema je nach Fragestellung und Region. Andererseits wurde die Epoche bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch gewisse Historiker differenzierter und breiter betrachtet, indem auch die Phänomene Gegenreformation respektive «katholische Erneuerung» miteinbezogen wurden.⁵³³ Lange Zeit beliebt war eine begriffliche Zweiteilung. Der Epoche der «Reformation» folgte die Epoche der «Gegenreformation», die bis zu Beginn des Dreissigjährigen Krieges 1618 dauerte. Seit den 1960er-Jahren rückt nun eine Periodisierung der Zeit zwischen 1500 und 1648 in den

⁵³⁰ Ebd., 21–36.

⁵³¹ Schnyder: Reformation, 7.

⁵³² Schorn-Schütte: Reformation, 91f.

⁵³³ Schnyder: Reformation, 7; Schorn-Schütte: Reformation, 93f.

Vordergrund. Da die Zeit von der Reformation bis zum Ende des Dreissigjährigen Krieges und den damit verbundenen Friedensschlüssen 1648 entscheidend durch die Konfession mitgeprägt wurde, wird sie als «konfessionelles Zeitalter» bezeichnet. Nach Brendle war die Konfession nicht nur Ausgangspunkt kriegerischer Auseinandersetzungen, sondern nahm auch eine herausragende Rolle in gesellschaftlichen und politischen Kontexten ein. Sie hätte den Alltag ebenso mitbestimmt, wie sie relevant für die staatliche Obrigkeit in der Durchsetzung von territorialen Interessen und sozialdisziplinierenden Massnahmen gewesen sei.⁵³⁴

Neben solchen fachwissenschaftlichen Periodisierungen existieren – wie im Theorieteil dargelegt – auch geschichtsdidaktische Darstellungskonzepte für die Vermittlung historischer Inhalte.⁵³⁵ Populär sind vor allem Darstellungsprinzipien, die chronologisch ausgerichtet sind. Inhalte scheinen in diesen Konzepten dem «natürlichen» Zeitverlauf zu folgen. Insbesondere zwei Darstellungsweisen erfüllen diese chronologische Komponente: Das chronologisch-genetische Prinzip, das sich beispielweise in einem Längsschnitt zeigen kann, und die Epochensequenz respektive der Epochenquerschnitt.⁵³⁶ In beiden Fällen ist die Erzählung zwischen sogenannten Epochenschwellen eingebettet und somit mit klaren Anfangs- und Endpunkten versehen. Während innerhalb dieser Eckpunkte im chronologisch-genetischen Prinzip einzelne Themen vor allem in zeitlicher Abfolge aneinandergereiht werden, ist die Epochensequenz respektive der Epochenquerschnitt eine zusammenfassende, meist ebenfalls chronologisch gehaltene Kondensierung eines Themas, das mehrere Jahre, aber auch mehrere Jahrhunderte betreffen kann.⁵³⁷ Pandel betont, dass die Begrenzungen von Epochen für diese Darstellungsweise nicht klar definiert seien. Sowohl die Konstruktion einer übergeordneten Ereignislinie wie auch die Anordnung und Einreihung von Ereignissen liege im Ermessensspielraum der Schulbuchautoren.⁵³⁸ Sie können die historisch vorgegebenen Ereignisse ordnen, entsprechende thematische Leitlinien konstruieren als auch unterschiedliche «Dimensionen der Wahrnehmung» einbringen.

Im Untersuchungszeitraum findet man unterschiedliche Periodisierungen und didaktische Konzeptionalisierungen des Themenbereichs «Reformation» in den Lehrplänen und Schulbüchern. «Reformation» stellte während des gesamten Untersuchungszeitraumes einen

⁵³⁴ Brendle: Konfessionelles Zeitalter, 13f.

⁵³⁵ Vgl. Teil I Kap. 1 (Theoretische Überlegungen).

⁵³⁶ Pandel: Didaktische Darstellungsprinzipien 156f; Barricelli: Darstellungskonzepte von Geschichte, 203; Sauer: Geschichte unterrichten, 55–62. Die Bezeichnungen unterscheiden sich je nach Autor, auch wenn dasselbe gemeint ist.

⁵³⁷ Sauer: Geschichte unterrichten, 55–61.

⁵³⁸ Pandel: Didaktische Darstellungsprinzipien, 157.

festen Bestandteil des stofflichen Inhalts dar. Die Gestaltungsweisen variierten zwischen den beiden oben genannten Darstellungskonzepten.

Wie in dieser Arbeit schon mehrfach aufgezeigt werden konnte, stehen Lehrpläne nicht zwingend am Anfang eines Schulbuchprojekts.⁵³⁹ Dennoch beinhalten Lehrpläne im Prinzip Strukturierungsvorschläge für die inhaltliche Gestaltung der obligatorischen Schulbücher. Lehrpläne zwischen 1870 und 1990 bestanden aus inhaltlichen Stoffplänen, didaktisch-methodische Anmerkungen kamen nur in geringem Masse vor. Im 19. Jahrhundert sind die Angaben in den Lehrplänen zum Themenbereich «Reformation» noch vage. «Schweizergeschichte von der Reformation bis zur französischen Revolution 1789 mit Beziehungen zur allgemeinen Geschichte» ist ein Eintrag in einem Aargauer Lehrplan für die Bezirksschule von 1893, der ähnlich auch in anderen Lehrplänen zu finden ist.⁵⁴⁰ Die Reformation steht hier am Anfang einer neuen zeitlichen Darstellung, ohne dass aber auf genaue Inhalte eingegangen wird. Sie hat keinen definierten Endpunkt, sondern ist Teil einer grösseren chronologischen Abhandlung. Die konzeptionelle Ausrichtung dieses Beispiels ist das chronologisch-genetische Prinzip. Insbesondere im 19. Jahrhundert war diese Darstellungsweise weit verbreitet. Die Ausgestaltung der Lehrplanangaben zeigt sich in den Schulbüchern folgendermassen: Die Abhandlung des Themenbereichs «Reformation» erfolgte meist in einer Aneinanderreihung von relevant empfundenen Ereignissen. Im Inhaltsverzeichnis waren diese Ereignisse zusätzlich mit Jahreszahlen, die den chronologischen Ablauf unterstrichen, beschriftet. Ein Beispiel einer solchen Darstellung enthält das Schwyzer Lehrmittel *Illustrierte Schweizer Geschichte* von Marty, das im ausgehenden 19. Jahrhundert in Gebrauch war.⁵⁴¹ Der Abschnitt mit dem Themenbereich «Reformation» ist im Kapitel «Von der Reformation bis zum zweiten Villmergerkrieg (Religiöse Streitigkeiten.) 1519-1712» gefasst und beinhaltet – innerhalb eines Umfangs von ungefähr vierzig Seiten – folgende Unterkapitel:

Zwingli (1516-1524), Wiedertäufer (1525–1526), Ausbreitung St. Gallen, Appenzell, Glarus, Graubünden (1527–1529), Ausbreitung in Bern, Basel, Schaffhausen (1527–1529), Erster Kappelerkrieg (1529), zweiter Kappelerkrieg (1529–1531), Gubel (1531), Reformationsversuche in Solothurn (1533), Französische Schweiz mit Farel (1524–1534), Beginn der Reformation in Genf (1530–1536), Eroberung des Waadtlandes (1536–1538), Johannes Calvin (1538–1555), Erhaltung des katholischen Glaubens in den ennetbirgischen [sic!] Vogteien (1552–1555), Kirchenversammlung in Trient – Karl Borromäus – Goldener

⁵³⁹ Vgl. Teil I, Kap. 4 (1970–1990: Lernen mit historischen Materialien).

⁵⁴⁰ LP AG: Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau vom 17. Februar 1893, 11.

⁵⁴¹ Sehr ähnlich aufgebaut sind beispielsweise auch: Fricker: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen; Daguet: Schweizergeschichte für Mittelschulen.

Bund (1545–1586), Berühmte Männer der damaligen Zeit, Unglücksfälle der damaligen Zeit, Der Überfall in Genf – Religiöse Streitigkeiten im Wallis (1602–1623), Folgen der Reformation in Graubünden (1607–1637), Folgen des Dreissigjährigen Krieges für die Schweiz (1618–1648), Bauernkrieg, Erster Villmergerkrieg (1655–1656), Toggenburger – oder [der] zweite Villmergerkrieg (1712–1718), Verhältnis der Schweiz zu fremden Fürsten im XVI. und XVII. Jahrhunderte. Innere Verhältnisse der Schweiz im XVI. und XVII. Jahrhunderte.⁵⁴²

In dieser Aufzählung werden zwei Aspekte deutlich: Zum einen ist die Darstellung der abgehandelten Ereignisse sehr dicht, nicht nur in ihrer Menge, sondern auch in der zeitlichen Abfolge. Die Beschreibung der «religiösen Streitigkeiten» erfolgt somit äusserst detailliert. Nur wenige Unterkapitel beziehen sich nicht direkt auf die chronologische Abfolge, sondern nehmen generelle Aspekte der Zeit auf.⁵⁴³ Zum anderen zeigt sich, dass bei den Werken zur Schweizer Geschichte eine eigenständige nationalgeschichtliche Periodisierung erfolgte. Während der Anfangspunkt der Reformation in der Schweiz und in Deutschland mit Zwinglis Wirken ab 1519 beziehungsweise Luthers Tätigkeiten ab 1517 zum fast gleichen Zeitpunkt gesehen wird, so enden die Darstellungen in den Schulbüchern des 19. Jahrhunderts nicht mit dem Dreissigjährigen Krieg 1648, sondern mit dem Zweiten Villmergerkrieg von 1712. Der militärische Konflikt zwischen reformierten und katholischen Orten begann mit einem Untertanenaufstand im Toggenburg gegen den Fürststab in St. Gallen, wurde aber bald zu einem Ringen um konfessionelle Vorherrschaft in der Eidgenossenschaft. Der Konflikt endete mit einem Friedensschluss, der konfessionelle Parität in der Besetzung von Landvogtstellen in gemeinsam verwalteten Herrschaften beinhaltete und zum Abflauen konfessioneller Konflikte in der Eidgenossenschaft führte.⁵⁴⁴ Wie der Dreissigjährige Krieg ist der Zweite Villmergerkrieg für die Schweiz offensichtlich ein Wendepunkt in den konfessionellen Konflikten und stellt daher den Endpunkt in der Erzählung dar.

Sowohl die Ausführlichkeit der Darstellung als auch die alternative Periodisierung in der Schweizer Geschichte sind typisch für die Schulbücher des 19. Jahrhunderts. Nur die Zürcher Lehrmittel der Universitätsprofessoren fallen etwas aus dem Rahmen, was die Konzeption der Darstellung anbelangt. Sie bearbeiten den Themenbereich sowohl für die schweizerische als auch die allgemeine Geschichte bereits mehr im Sinne einer Epochensequenz. Vögelin / Müller beispielsweise handelten unter dem Titel «Das Reformations-Zeitalter» in ihrem allgemeinen Teil folgende Unterkapitel ab: «Die deutsche Reformation», «Der Bauernkrieg»,

⁵⁴² Marty: Illustrierte Schweizer Geschichte, 222f. Die Kapitelbezeichnungen wurden aufgrund ihrer Länge nicht wörtlich übernommen, sondern leicht abgekürzt.

⁵⁴³ Vgl. Teil III, Kap. 2.1 (Politik- versus Kulturgeschichte).

⁵⁴⁴ Lau: Villmergerkrieg, Zweiter.

«Karl V. und die habsburgische Monarchie». Somit behandelten sie die Phase der Reformation getrennt von anderen Entwicklungen im konfessionellen Zeitalter. Das Kapitel beginnt nach einer kurzen Einführung zu den kirchlichen Verhältnissen mit Luther und endet mit dem Augsburger Religionsfrieden von 1555 unter Karl V.⁵⁴⁵

Bereits in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts waren chronologisch-genetische Erzählungen, wie sie im 19. Jahrhundert beliebt waren, nur noch selten zu finden. Einige wenige Lehrmittel, die gerade um 1900 in Gebrauch und vor allem für tiefere Schulniveaus konzipiert waren, nahmen dieses Darstellungskonzept zwar insofern noch auf, als dass sie eigenständige Passagen mit ausgewählten Einzelereignissen oder Personen chronologisch aneinanderreichten, aber die inhaltliche Dichte ist in keinem Fall mehr vergleichbar mit den erwähnten Schulbüchern des 19. Jahrhunderts.⁵⁴⁶ Auch in den Lehrplänen gewannen andere Darstellungsweisen die Oberhand. Lehrmittel und Lehrpläne arbeiten im 20. Jahrhundert hauptsächlich mit Epochensequenzen. Eine Kapitelüberschrift aus dem Zürcher Lehrplan von 1941 illustriert, wie das neue Konzept funktionierte. Unter dem übergreifenden Titel «Spaltung des abendländischen Christentums» wurden folgende Unterkapitel gefasst: «Reformation», «Reform der katholischen Kirche und Gegenreformation», «Der Dreissigjährige Krieg».⁵⁴⁷ Der Titel als übergreifender, thematisch roter Faden strukturierte die inhaltliche Auswahl in den Unterkapiteln. Die Wahl der Begriffe verweist weiter auf eine fachwissenschaftliche Orientierung. Der Begriff «Konfessionelles Zeitalter» fand in den jüngeren Lehrplänen und Schulbüchern keinen Niederschlag, doch die damit verbundene Periodisierung in «Reformation», «Gegenreformation» und den «Dreissigjährigen Krieg» war schon früh im 20. Jahrhundert beliebt, während die nationalgeschichtlichen Grenzziehungen des 19. Jahrhunderts in den Hintergrund rückten. War die «Reformation» nicht als eigenständige Epochensequenz konzipiert, bildete sie als erste Phase des konfessionellen Zeitalters oft das einführende Teilkapitel.⁵⁴⁸ Die Reformationseignisse in der Schweiz beziehen in dieser ersten Periode meist auf Zwinglis Wirken ab 1519 bis Calvins Jahre in Genf in den 1560er-Jahren.⁵⁴⁹

Auch in der Schulbuchgeneration nach 1970 änderte sich die Darstellungsweise kaum. Der Themenbereich «Reformation» bleibt mit den gleichen thematischen Leitlinien im Schulbuch

⁵⁴⁵ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, 87–98. Zur Darstellung der Reformation in der Schweiz bei Vögelin / Müller Vgl. Teil III, Kap. 2.2 (Anschaulichkeit).

⁵⁴⁶ Zum Beispiel: Hunziker / Keller: Lehr- und Lesebuch für die Aargauer Fortbildungsschule, 167–177.

⁵⁴⁷ LP ZH: Lehr- und Stoffplan für den Geschichtsunterricht der Sekundarschule vom 15. Februar 1905 / 1. Juli 1941, 1.

⁵⁴⁸ Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte (1951), 176–214; Hafner: Kurze Welt- und Schweizergeschichte (1942 u. 1962), 122–131.

⁵⁴⁹ Vgl. zur Reformation in der Schweiz: Schnyder: Reformation (HLS).

enthalten. Daran ändert auch der zunehmende Bedeutungsverlust des Konfessionalismus in Politik und Gesellschaft nichts.⁵⁵⁰ Die Ausführungen zur Reformation nahmen in den neueren Schulbüchern nicht weniger Raum ein als zuvor, im Gegenteil. So breitet das Zürcher Schulbuch *Zeiten, Menschen, Kulturen* aus den 1970er-Jahren die erste Phase des konfessionellen Zeitalters auf etwa neunzig Seiten aus.⁵⁵¹ Trotz stärkerer Bebilderung räumt es dem Thema somit deutlich mehr Platz ein als das Vorgängerwerk aus den 1960er-Jahren, welches das gesamte konfessionelle Zeitalter auf etwa über fünfzig Seiten abhandelt.⁵⁵² Bei den Aargauer Schulbüchern hält sich zwischen dem älteren Werk *Denkwürdige Vergangenheit* aus den 1960er-Jahren und dem neueren Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild* aus den 1970er-Jahren die Thematisierung des konfessionellen Zeitalters mit je etwas über zwanzig Seiten ungefähr die Waage.⁵⁵³ «Reformation» bleibt also auch nach 1970 in den Lehrmitteln nach wie vor ein populäres Thema. Auffällig anders ist die Darstellung in der Schulbuchgeneration nach 1970 nur im Zürcher Schulbuch *Durch die Geschichte zur Gegenwart*, das in den 1980er-Jahren erschienen ist. Die Epochensequenz «Die Zeit der Kirchenspaltung» ist in drei Phasen eingeteilt: «Rückblick», «Kernphase», «Ausblick». Im «Rückblick» wird nicht nur die Entstehung des Christentums in der Antike, sondern auch die grosse Bedeutung der Klöster im Mittelalter thematisiert. Erst dann wird im Kernthema «Die Spaltung der Kirche» auf die Ereignisse der Reformation eingegangen. Als Ausblick wird mit dem Kapitel «Das Christentum in der modernen Welt» ein Gegenwartsbezug hergestellt.⁵⁵⁴ Das Schulbuch unterscheidet sich damit mit der Thematisierung der Reformation deutlich von den anderen Werken. Das konfessionelle Zeitalter zwischen 1500 und 1648 bildet nicht die Grenzen für die Schulbuchinhalte und die Kontexte werden nicht nur anders, sondern auch deutlich breiter thematisiert.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass der Themenbereich «Reformation» während des gesamten Untersuchungszeitraumes eine stabile Komponente sowohl im Schulbuch als auch in den Lehrplänen war. Inhaltlich war der Themenbereich «Reformation» an die fachwissenschaftliche Begrifflichkeit angelehnt. Unter «Reformation» wurde meist die erste Phase der Periode zwischen 1500 und 1648 thematisiert. In den weiteren Kapiteln wird bei der Analyse vor allem auf Darstellungen dieser ersten Phase der Reformation eingegangen. Die drei Phasen «Reformation», «Gegenreformation» und «Dreissigjähriger Krieg» übernahm

⁵⁵⁰ Vgl. Teil II. Kap. 3.3 (Konfession).

⁵⁵¹ Ziegler: *Zeiten, Menschen, Kulturen* Bd. 6, 45–136.

⁵⁵² Hakios / Rutsch: *Welt- und Schweizergeschichte* Bd. 1 (1962), 167–222.

⁵⁵³ Nordwestschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz: *Weltgeschichte im Bild* 7 (1978), 34–49, 114–120; Müller: *Denkwürdige Vergangenheit* Bd. 1, 175–209.

⁵⁵⁴ Meyer / Schneebeli: *Durch Geschichte zur Gegenwart* 1, 47–101.

man aber auch für die geschichtsdidaktischen Konzeptionen im Schulbuch als Eckpunkte. Während im 19. Jahrhundert meist eine genetisch-chronologische Abhandlung im Vordergrund stand, sind im 20. Jahrhundert die drei Phasen oft als zusammenhängende Epochensequenz konzeptualisiert.

1.2 Themenbereich «Industrialisierung»

Im Vergleich zum Themenbereich «Reformation» ist der Themenbereich «Industrialisierung» deutlich schwieriger zu fassen. Bereits das fachwissenschaftliche Begriffsverständnis von «Industrialisierung» stellt sich disparater dar als beim Themenbereich «Reformation». Unter «Industrialisierung» versteht man in der Regel die wirtschaftlichen Veränderungen, die in Europa im ausgehenden 18. Jahrhundert einsetzten und mit einem starken Wachstum «industrieller» Tätigkeit einhergingen.⁵⁵⁵ Mit Industrialisierung war auch ein Strukturwandel verbunden, da neue, industrielle Produktionsweisen wirtschaftlich bestimmend wurden.⁵⁵⁶ Eine Folge des Wandels der Produktionsweise, die auch durch neue technologische Innovationen begünstigt wurde, waren die weitreichenden soziokulturellen Umbrüche. Fabriken als neue Produktionsstätten führten zur Trennung von Wohn- und Arbeitsstätte und bedingten neue gesellschaftliche Konstellationen. Gerade in der ersten Phase führten diese tiefgreifenden Umwälzungen der bisherigen Lebensverhältnisse zu sozialen Problemen. In den neuen Industriestandorten, die durch die hohe Arbeitsmigration zu Ballungszentren wurden, herrschte grosse Armut.⁵⁵⁷ Verbunden mit den Phänomenen der Industrialisierung ist daher auch der Begriff der «Sozialen Frage». Dieser bezieht sich auf die öffentliche Wahrnehmung der durch die Industrialisierung ausgelösten katastrophalen Lebensverhältnisse, unter denen insbesondere die Fabrikarbeitenden zu leiden hatten. Seit ungefähr den 1840er-Jahren suchte man insbesondere von bürgerlicher Seite her nach Lösungsvorschlägen, um das Elend zu lindern. Vorschläge betrafen beispielsweise Verbesserungen im Bereich des Wohnungsbaus, der Gesetzgebung und des Schulwesens.⁵⁵⁸ «Industrialisierung» als einen Epochenbegriff zu verstehen, ist mit zahlreichen Problemen verbunden. Die Periodisierung von Epochen wird von Historikerinnen und Historikern in der Regel mit zeitlichem Abstand geleistet, zugleich ist die Festsetzung von Epochen an bestimmte Zeitäsuren immer umstrittener geworden. Der Vorschlag, dass anstelle von Daten

⁵⁵⁵ Tilly: Industrialisierung als historischer Prozess.

⁵⁵⁶ Vgl. Condrau: Die Industrialisierung in Deutschland, 8; Pfister: Industrialisierung; Veyrassat: Industrialisierung.

⁵⁵⁷ Pfister: Industrialisierung; Veyrassat: Industrialisierung.

⁵⁵⁸ Degen: Soziale Frage; Schmale / Ehmer: Soziale Frage.

«Faktorenbündel» Epochen definieren sollen, ist gerade für die Industrialisierung ein sinnvoller Zugang.⁵⁵⁹ Der europäische Zeitpunkt des Beginns ist zwar relativ klar, doch ein Schlusspunkt ist je nach Perspektive schwierig zu setzen. Die Phänomene, welche man unter dem Begriff «Industrialisierung» fassen kann, sind vielfältig und – zumindest teilweise – unabgeschlossen.⁵⁶⁰ Der lange Zeit populäre Begriff «Industrielle Revolution», der in der Regel auf die tiefgreifenden, scheinbar rasch erfolgten Veränderungen im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert verweist, ist heute in der Geschichtswissenschaft stark umstritten. Immer mehr wird auch die Ansicht vertreten, dass der prozesshafte Charakter des wirtschaftlichen Wandels besser passt als die These der allumfassenden, plötzlichen Veränderung, die der Begriff «Revolution» impliziert.⁵⁶¹

Mit der Bündelung zahlreicher Phänomene unter dem Begriff «Industrialisierung» begründet Rohlfes auch die Tatsache, dass lange Zeit klare Konzeptualisierungen des Themenbereichs «Industrialisierung» im Geschichtsunterricht gefehlt haben und die jeweiligen Phänomene meist ohne konkreten Zusammenhang in anderen Themenkomplexen behandelt worden sind. Erst seit den 1970er-Jahren sei «Industrialisierung» zu einem beliebten Thema geworden, das einen festen Platz in den Schulbüchern und Lehrplänen erhalten habe. Dabei sei auch die sozialwissenschaftliche Wende in der Geschichtswissenschaft von Bedeutung.⁵⁶²

Sowohl die Periodisierungsproblematiken als auch die Ausführungen von Rohlfes können auf die Situation in den Untersuchungskantonen übertragen werden. Die Begriffe «Industrialisierung» und «Industrielle Revolution» erscheinen in den Lehrplänen erst in den 1970er-Jahren.⁵⁶³ Das heisst aber nicht, dass die Phänomene der «Industrialisierung» nicht schon vorher zu einem Thema im Geschichtsunterricht wurden. Seit dem beginnenden 20. Jahrhundert wurden immer wieder Forderungen laut, die wirtschaftlichen Veränderungen des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts vermehrt im Geschichtsunterricht zu thematisieren.⁵⁶⁴ Und auch die schweizerische UNESCO-Kommission, die 1957 Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht begutachtete, stellte fest: «Auffällig wenig werden die Lage der Arbeiterschaft, die Gewerkschaftsbewegungen, der Marxismus behandelt. [...] Der

⁵⁵⁹ Vogler: Probleme einer Periodisierung von Geschichte, 253f.

⁵⁶⁰ Vgl. Tilly: Industrialisierung als historischer Prozess.

⁵⁶¹ Vgl. Veyrassat: Industrielle Revolution; Vgl. Condrau: Die Industrialisierung in Deutschland, 7f.

⁵⁶² Rohlfes: Industrialisierung / Industrielle Revolution, 332f.

⁵⁶³ Industrialisierung: LP ZH: Lehrplan für die Sekundarschule des Kantons Zürich vom 15. August 1972, 9; Industrielle Revolution: LP AG: Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Aargau von 1972, 22; LP AG: Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargaus von 1972, 23.

⁵⁶⁴ Zum Beispiel: Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich: Jahrbuch 1906, 17; Burkhard: Geschichtsunterricht und Geschichtsbuch, 674.

Arbeiterbewegung des 19. und 20. Jahrhunderts gebührt ein grösserer Raum in unseren Geschichtsbüchern.»⁵⁶⁵

Die Forderung der UNESCO-Kommission weist auf einen Mangel hin, was die Thematisierung der «Industrialisierung» in den Schulbüchern anbelangte. Eine Analyse der Lehrpläne und Schulbücher im Untersuchungszeitraum überrascht allerdings. Das Thema nahm relativ früh viel Raum ein, obwohl gerade die älteren Lehrmittel zeitnah an der ersten Phase von «Industrialisierung» entstanden sind. In der Thematisierung der verschiedenen Facetten von «Industrialisierung» waren die Schulbücher deutlich früher als die Lehrpläne. In den Kantonen Aargau und Zürich fand die Industrialisierung, insbesondere die wirtschaftlichen Veränderungen und die damit verbundenen sozialen Folgen, erst seit den 1930er-Jahren Eingang in die Lehrpläne.⁵⁶⁶ In den Schulbüchern dagegen findet man vereinzelt schon im 19. Jahrhundert die erste Thematisierung von Phänomenen der Industrialisierung. Allerdings sind auch in diesem Zusammenhang die Ausführungen von weiter oben in Erinnerung zu rufen. Eine klare Konzeptionalisierung des Themas kann nicht vorausgesetzt werden. Im Gegensatz zum Themenbereich «Reformation» sind es gerade in den Schulbüchern des 19. Jahrhunderts teilweise nur einzelne Elemente, die man mit dem Themenbereich «Industrialisierung» in Verbindung bringen kann. Im Bereich der schweizerischen Geschichte waren diese in die Erzählungen der Bundesstaatsgründung eingebunden, meist in einem Schlusskapitel, das auch noch Einblicke in die gesellschaftlichen Verhältnisse des 19. Jahrhunderts gab. Thematisiert wurden dabei grösstenteils wirtschaftliche Entwicklungen im Bereich der neuen Industrien und dem Transportwesen, insbesondere der Ausbau der Eisenbahn.⁵⁶⁷ Auch im Bereich der Industrialisierung war es wieder – wie bereits im Themenbereich «Reformation» – ein Zürcher Schulbuch, das eine alternative Thematisierung anbot. Im Kapitel «Das Leben der neuesten Zeit» im Schulbuch von Vögelin / Müller findet man einen Abschnitt mit dem Titel: «Umgestaltung der Bevölkerungs- und Arbeitsverhältnisse im 19. Jahrhundert. Missliche Zustände der ärmern [sic!] Klassen.»⁵⁶⁸ Während Vögelin / Müller mit der Beschreibung problematischer gesellschaftlicher Zustände als Folge von Industrialisierung im 19. Jahrhundert noch die Ausnahme darstellten, wurde eine solche Thematisierung der Industrialisierung im 20.

⁵⁶⁵ Nationale schweizerische UNESCO-Kommission: Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht (SLZ), 551.

⁵⁶⁶ Zum Beispiel: LP AG: Lehrplan für die Gemeindeschulen des Kantons Aargau vom 4. November 1932, 53; LP ZH: Lehr- und Stoffplan für den Geschichtsunterricht der Sekundarschule vom 15. Februar 1905 / 1. Juli 1941, 2.

⁵⁶⁷ Vgl. dazu Fricker: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen, 189f; Marty: Illustrierte Schweizer Geschichte, 200f.

⁵⁶⁸ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, 154.

Jahrhundert üblicher. Der Themenbereich «Industrialisierung» war spätestens seit Mitte des 20. Jahrhunderts fester Bestandteil der Lehrmittel. Als Folge der zunehmenden Integration wurde «Industrialisierung» auch bald nicht mehr in allgemein gehaltenen ergänzenden Kapiteln der Zustandsbeschreibungen dargestellt, sondern der Themenkomplex wurde als autonome Epochensequenz oder zumindest als eigenständiges Teilkapitel behandelt. Allerdings ist auch hier im Unterschied zum Themenbereich «Reformation» keine eindeutige Kanonisierung ersichtlich. Es werden nicht immer die gleichen Themenstränge gewählt, auch wenn Veränderungen der Industrie, Zustände der Arbeiterschaft, die theoretischen Konzepte von Marx und Engels, Fragen des Transportwesens sowie Veränderungen in der Landwirtschaft zu den wiederkehrenden Elementen der unterschiedlichen Konzeptionen gehören. Es gibt allgemein gehaltene Kapitel wie «Die wirtschaftliche Umwälzung», die als Teil einer grösseren Epochensequenz zu weltpolitischen Veränderungen konzeptionalisiert sind und sowohl die Einführung des Fabrikwesens, die damit verbunden sozialen Probleme als auch die technischen Neuerungen im Bereich des Transportwesens darstellen.⁵⁶⁹ Ein anderes Schulbuch behandelt wiederum nur «Die Entstehung des Arbeiterstandes» als eigenständigen Abschnitt, der allerdings als «fakultativ» markiert wurde.⁵⁷⁰ Noch einmal einen anderen Schwerpunkt setzt das Buch zur Schweizergeschichte von Fischer aus dem Jahre 1927 mit der Epochensequenz «Der Bau der Eisenbahnen und deren Einwirkung auf das Erwerbsleben».⁵⁷¹ Die Kapitel waren unterschiedlich ausführlich und inhaltlich unterschiedlich ausgerichtet. Ein gängiges Muster lässt sich nicht feststellen, abgesehen davon, dass fast alle Bücher auf Entwicklungen im 19. Jahrhundert fokussieren. Die weiter oben erwähnte UNESCO-Kommission bemängelte allerdings 1957 richtigerweise, dass die Behandlung des Themenbereichs «Industrialisierung» noch nicht überall eine Selbstverständlichkeit darstelle. Im Zürcher Schulbuch für die Sekundarschule von 1934 wird das Thema praktisch vollständig aussen vor gelassen.⁵⁷² Spätestens ab den 1950er-Jahren konnte aber kein Schulbuch mehr auf Inhalte der «Industrialisierung» verzichten und dazu gehörten auch Aspekte der «Sozialen Frage».

In der neuen Schulbuchgeneration nach 1970 nahm der Themenbereich «Industrialisierung» dann viel Platz ein. Was die Fokussierung betrifft, ist eine leichte Verschiebung der thematischen Ordnungskriterien festzustellen, die ihren Grund vermutlich in der mehrfach

⁵⁶⁹ Hakios / Rutsch (1951): Welt- und Schweizergeschichte, 393–401.

⁵⁷⁰ Hartmann: Bilder aus der Geschichte, 175–180.

⁵⁷¹ Fischer: Schweizergeschichte (1927), 354–384.

⁵⁷² Gubler / Specker: Welt- und Schweizergeschichte. Nur der Themenbereich «Imperialismus» wird mit einem kurzen Abschnitt zu den Veränderungen des Transportwesens durch technischen Fortschritt im 19. Jahrhundert eingeleitet (286).

angesprochenen Etablierung der Sozialgeschichte hat. Das Transportwesen wurde nach wie vor thematisiert, doch die gesellschaftlichen Zustände und die Folgen der Industrialisierung nahmen nun deutlich mehr Raum ein.⁵⁷³ Beide Begriffe – «Industrialisierung» wie «Industrielle Revolution» – wurden nun in den Schulbüchern explizit verwendet. Die Autoren entschieden sich jedoch bewusst für die Verwendung einer der beiden Begriffe. So begründet das Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild*, das den Begriff «Industrielle Revolution» anstelle von «Industrialisierung» gebraucht, die Begrifflichkeit folgendermassen: «Die Veränderungen waren derart umwälzend, dass die Bezeichnung Revolution dafür nicht abwegig ist.»⁵⁷⁴ Die Argumentation der raschen und umfassenden Neugestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft war – wie am Anfang dieses Kapitels beschrieben – auch in der Fachwissenschaft verbreitet. Konzeptionell bildeten «Industrialisierung» und «Soziale Frage» meist zusammengehörende Epochensequenzen oder folgten als Kapitel unmittelbar nacheinander. Aus der Reihe fällt wiederum das Zürcher Schulbuch *Durch Geschichte zur Gegenwart*. Wie bereits beim Themenbereich «Reformation» arbeitet das Schulbuch mit «Rückblick», «Kernphase» und «Ausblick». Nach einer kurzen allgemeinen Einführung zu «Der Mensch und die Arbeit» folgt ein Rückblick, der die Sesshaftwerdung in der Jungsteinzeit sowie die Entwicklungen in der Landwirtschaft während des Mittelalters behandelt und mit der Thematisierung von verschiedenem antiken und vorneuzeitlichen Handwerk und Möglichkeiten zur Energiegewinnung endet. Die Kernphase bilden die Kapitel zur «Maschine», «Die Menschen im Maschinenzeitalter» und «Der Weg zum sozialen Staat». Der Ausblick behandelt weitere Entwicklungen der Industrialisierung, insbesondere in Zusammenhang mit dem technischen Fortschritt und beinhaltet Ausführungen sowohl zur Elektrizität als auch zu den Anfängen des Computerzeitalters.⁵⁷⁵ Dabei stellt die Thematisierung des Computerzeitalters zum Entstehungszeitpunkt des Lehrmittels Ende der 1980er-Jahre eher noch einen Blick in die Zukunft als einen Gegenwartsbezug dar. Ähnlich wie *Durch Geschichte zur Gegenwart* und im Gegensatz zu den anderen Schulbüchern der Zeit, stellt auch das zeitgeschichtliche Leseheft «Die soziale Frage», das um 1970 im Kanton Schwyz für obligatorisch erklärt wurde, die «Industrialisierung» und die «Soziale Frage» nicht als zeitlich beschränkte Epoche des 19. und 20. Jahrhunderts ab. Das Heft behandelt sowohl das Zunftwesen des Spätmittelalters als auch den Merkantilismus der Frühen Neuzeit als wirtschaftliche Systeme,

⁵⁷³ Vgl. z.B. Ziegler: *Zeiten, Menschen, Kulturen*, Bd. 6, 3.

⁵⁷⁴ Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild*, Bd. 8 (1977), 32.

⁵⁷⁵ Meyer / Schneebeli: *Durch Geschichte zur Gegenwart* 2, 5–136.

bevor die Industrie als neue Wirtschaftsweise der Neuzeit in den Vordergrund gerückt wird. Das Lehrmittel endet mit einem Gegenwartsbezug zum Sozialstaat der 1970er-Jahre.⁵⁷⁶ Zusammenfassend lässt sich sagen, «Industrialisierung» wurde als Themenbereich im Lauf des Untersuchungszeitraumes zunehmend relevanter und erhielt dementsprechend mehr Raum im Schulbuch. Doch während in den Lehrplänen erst in den 1930er-Jahren erste Hinweise auf die Beschäftigung mit wirtschaftlichen Neuerungen und damit verbunden gesellschaftlichen Veränderungen im Geschichtsunterricht auftauchten, wurden in den Schulbüchern erste Phänomene der Industrialisierung teilweise bereits im 19. Jahrhundert thematisiert, wenn auch nicht als eigenständige Kapitel, sondern im Rahmen verwandter Themen.

1.3 Fazit

Die Themenbereiche «Reformation» und «Industrialisierung» wurden sowohl in Lehrplänen als auch in Schulbüchern konzeptionell unterschiedlich dargestellt. Der Themenbereich «Reformation» ist ein traditioneller Schulbuchinhalt, der schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts von fachwissenschaftlichen Periodisierungen für seine jeweilige Konzeption geleitet wurde. Er nahm im Schulbuch über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg gleichmässig viel Raum ein, daran änderte auch der zunehmende Bedeutungsverlust des Konfessionalismus in den 1970er-Jahren nichts. «Reformation» wurde zwischen 1900 und 1990 entweder als eigenständige Epochensequenz zwischen Luthers Anfängen 1517 und dem Augsburger Religionsfrieden von 1577 respektive der nationalgeschichtlichen Periodisierung zwischen Zwinglis Wirken in Zürich ab 1519 und Calvins Wirken in Genf bis in die 1560er-Jahre verstanden. Ebenso oft aber war die so begriffene «Reformation» auch in grössere Zusammenhänge eingeordnet. Zusammen mit den Chiffren «Gegenreformation» und «Dreissigjähriger Krieg» bildete die «Reformation» fachwissenschaftlich orientiert eine Epochensequenz, die das gesamte konfessionelle Zeitalter umfasste.

Im Gegensatz dazu ist der Themenbereich «Industrialisierung» schwieriger zu fassen. Bereits fachwissenschaftlich wird die «Industrialisierung» weniger als Epoche begriffen als der Themenbereich «Reformation». Ausserdem kann man keinesfalls von einem traditionellen Thema sprechen. Die Phänomene der «Industrialisierung» erhielten erst im Lauf des Untersuchungszeitraumes einen festen Platz in Lehrplänen und Schulbüchern. Wurde in den 1950er-Jahren noch bemängelt, dass die gesellschaftlichen Probleme der Arbeiterschaft zu wenig im Geschichtsunterricht berücksichtigt würden, so erhielten sie – sicherlich begünstigt durch die sozialwissenschaftliche Wende in den 1960er- und 1970er-Jahre in der

⁵⁷⁶ Thurnherr: Die Soziale Frage.

Fachwissenschaft Geschichte – in der Schulbuchgeneration nach 1970 einen hohen Stellenwert. Weniger klar als im Themenbereich «Reformation» war auch die inhaltliche Stoffauswahl, die «Industrialisierung» repräsentieren sollte. Die Entstehung des Fabrikwesens, die Lage der Arbeiterschaft und neue Entwicklungen im Transportwesen waren wiederkehrende Elemente, die thematisiert wurden.

In beiden Fällen unterscheiden sich die Schulbücher und Lehrpläne des 19. Jahrhunderts deutlich von denjenigen des 20. Jahrhunderts. Im Bereich der «Reformation» überwog im 19. Jahrhundert das chronologisch-genetische Prinzip. Erzählt wurde durch Aneinanderreihung stark detaillierter Ereignisse in einem bestimmten Zeitraum. Es ging um eine chronologische Abhandlung und nicht um eine thematische Konzeption. Im Bereich der «Industrialisierung» hingegen fanden sich im 19. Jahrhundert nur isolierte Elemente des Phänomens «Industrialisierung». Insbesondere der Bau der Eisenbahn wurde in Zusammenhang mit der Entstehung des schweizerischen Bundesstaates als wichtig erachtet.

Kantonale Unterschiede in der Konzeptionalisierung der Themen sind schwierig auszumachen. Doch einige der Zürcher Lehrmittel fallen aus dem Rahmen. Gerade im Bereich der «Industrialisierung» war es das erste Zürcher Lehrmittel von Vögelin / Müller von 1872, das bereits im 19. Jahrhundert über das Elend der Arbeiterschaft berichtete. Auch die Reformation wurde in diesem Schulbuch nicht chronologisch, sondern bereits in einer Epochensequenz respektive als konzeptionalisiertes Thema nach bestimmten Leitpunkten abgehandelt. In Bezug auf das 20. Jahrhundert war es das Zürcher Schulbuch aus den 1980er-Jahren, das auffällt. Die didaktischen Konzeptionen und die inhaltliche Auswahl fügten sich nicht den üblichen Mustern. Mit einem «Rückblick» und einem «Ausblick» stellte das Lehrmittel breite Zusammenhänge her. Die Kontexte im «Rückblick» reichen teilweise bis in die Ur- und Frühgeschichte. Zugleich wurde im Ausblick ein Gegenwartsbezug konzipiert, der den Schülerinnen und Schülern die anhaltende Relevanz der Themen vermitteln sollte.

2 Erzählstrukturen

2.1 Politik- versus Kulturgeschichte

Die Forderung nach mehr Kulturgeschichte war in den Diskussionen um die Schulbücher und ihren Entstehungszusammenhängen zwischen 1870 und 1970 allgegenwärtig. Was genau unter «Kulturgeschichte» verstanden wurde, ist indessen schwieriger zu eruieren. Man bezog sich zwar in den Diskussionen auf fachwissenschaftliche Referenzen, doch klare Angaben zur Umsetzung des kulturgeschichtlichen Zugangs in den Schulbüchern fehlten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kulturgeschichte in den Diskussionen am ehesten als Zustandsbeschreibung fungierte, die sich zumindest im 19. und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts anstatt auf die politischen Ereignisse auf die «kulturellen Errungenschaften» der Gesellschaft bezog. Sie bildete weiter das Gegenstück zur «Kriegsgeschichte». Mitte des 20. Jahrhunderts kamen zunehmend Ansätze auf, die versuchten in den Lehrmitteln Geschichte gesamthaft kulturhistorisch zu betrachten.⁵⁷⁷ Erst in den 1970er-Jahren löste die Forderung nach mehr Sozialgeschichte das Postulat nach «Kulturgeschichte» ab.⁵⁷⁸

Doch was bedeuten diese Diskussionen jetzt genau für die inhaltliche Konzeption der Schulbücher? Fachwissenschaftlich dominierte im deutschsprachigen Raum bis in die 1960er-Jahre die politische Geschichte. «Politische Geschichte» hat bis weit in das 20. Jahrhundert hinein einen ausserordentlich hohen Stellenwert und kann mit «Allgemeiner Geschichte» gleichgesetzt werden. Der Begriff «Allgemeine Geschichte» beinhaltet also nicht nur den geographischen Zugang, der über die eigene Nation hinausgeht, sondern auch die Beschreibung genereller politischer Prozesse. «Allgemeine Geschichte» meinte im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in diesem Sinn – pointiert gesagt – alles, was nicht direkt mit sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen in Verbindung gesetzt werden kann.⁵⁷⁹ Das fachliche Verständnis von «Kulturgeschichte» als Abgrenzung gegenüber der Kriegsgeschichte oder die didaktische Konzeption von Kulturgeschichte durch die Beschreibung gesellschaftlicher Zustände, die in den Diskussionen um die Lehrmittellentstehung ersichtlich werden, entsprechen dieser Auffassung von Geschichte durchaus. Besonders deutlich zeigt sich dies in den Schulbüchern des 19. Jahrhunderts. Während der Themenbereich «Reformation» meist ausführlich über mehrere Kapitel hinweg abgehandelt wird, kommen Aspekte der «Industrialisierung» insbesondere in Kapiteln vor, die ergänzend zu den beschriebenen Ereignissen Einblicke in gesellschaftliche Zusammenhänge gaben. Allen diesen Kapiteln gemeinsam war, dass sie eine Art Sammelsurium von Inhalten darstellten, die man als relevant erachtete, aber in der politischen Ereignisgeschichte keinen Platz fanden.⁵⁸⁰ In Oechsli's Schweizergeschichte von 1883 hiess

⁵⁷⁷ Vgl. dazu Teil II, Kap. 3.3 (Kulturgeschichte).

⁵⁷⁸ Vgl. zu neuen fachwissenschaftlichen Einflüssen: Teil II, Kap. 4.2 (Neue Zugänge zum Fach Geschichte).

⁵⁷⁹ Vgl. Borowsky / Nicolaysen: Politische Geschichte, 527–529; Weichlein: Politische Geschichte, 238–241.

⁵⁸⁰ Nicht nur der Themenbereich «Industrialisierung» werden «kulturelle Aspekte» in solchen Zustandskapiteln abgehandelt. Auch für andere Jahrhunderte und Themenbereiche ist diese Darstellungsweise verbreitet z.B. «Bildungsstand im XV. Jahrhundert» in Fricker: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen, 98–104, z.B. «Kultur und Verfall des Römerreiches» in Oechsli: Allgemeine Geschichte (1883), 70–75. Bei Oechsli kamen in diesem Kapitel im Sinne eines elitären Verständnisses von Kultur insbesondere Kunst, Literatur und Wissenschaft zum Zuge. Weiter wurde auch die Sklaverei thematisiert. Es gibt kein Kapitel, das sich mit Alltag und Lebensweise im römischen Reich beschäftigt.

das Kapitel explizit: «Kultur der neuesten Zeit».⁵⁸¹ Der entsprechende Name für den Passus bei Daguet lautete: «Blick auf den Bildungsstand im XIX. Jahrhundert».⁵⁸² Marty wiederum betitelte sein Kapitel mit «Das geistige Leben in der Schweiz im XIX. Jahrhundert».⁵⁸³ Die meisten dieser Kapitel waren relativ kurz gehalten. Auf den eineinhalb Seiten, die ein entsprechender Teil in Frickers *Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen* umfasst, wurden folgende Aspekte angesprochen: «Schulwesen – Zeitungen – hervorragende Männer – Industrie – Verkehrsmittel – Fremdenverkehr – Geldinstitute.»⁵⁸⁴ Weiter fällt auf, dass die Wahrnehmung der im Schulbuch dargestellten Aspekte in allen Kantonen äusserst positiv ausfiel. So schrieb Fricker 1891 im Kanton Aargau:

«Das 19. Jahrhundert zeichnet sich durch ausserordentlichen Fortschritt in Bildung, Wissenschaft, Gewerbsfleiss und grossartigen in alle Verhältnisse eingreifende Erfindungen aus. [...] An Gewerbsfleiss, Industrie und Handel darf sich die Schweiz stolz mit den ersten Ländern Europa's [sic!] vergleichen.»⁵⁸⁵

Geflügelte Worte wie «Fortschritt» und «grossartig» wurden in den Zustandskapiteln des 19. Jahrhunderts mit Aspekten von Industrialisierung in Zusammenhang gebracht. Auch der Schwyzer Marty hielt in den 1880er-Jahren fest: «Die grössten Fortschritte aber machte die Schweiz in neuester Zeit in Handel und Verkehr. [...] Das grossartigste Werk auf diesem Gebiet ist die Gotthardbahn, welche Deutschland und Italien verbindet».⁵⁸⁶ In beiden Fällen standen die Entwicklungen der Schweiz im Vordergrund der Erzählung. Der Stolz auf diese Neuerungen kann man sicherlich mit einem gewissen Modernisierungsparadigma des noch jungen Bundesstaats in Verbindung bringen. Doch der Fortschrittsoptimismus zeigte sich auch in Darstellungen zur Allgemeinen Geschichte. So bemerkte der Zürcher Autor Oechsli 1894: «In engem Zusammenhange mit den Fortschritten der Wissenschaft steht die zahllose Menge der Erfindungen, die in unserm [sic!] Zeitalter eine ans Wunderbare grenzende Umwälzung in der Arbeit und im Verkehr der Völker hervorgerufen haben.»⁵⁸⁷ Die

⁵⁸¹ Oechsli: Allgemeine Geschichte (1883), Inhaltsverzeichnis; Noch deutlicher ist der Titel in der Neuauflage von 1894: «Kulturzustände der neusten Zeit». Oechsli: Allgemeine Geschichte (1894), VI.

⁵⁸² Daguet: Schweizergeschichte für Mittelschulen, VI; Vgl. auch «Bildungsstand im XIX. Jahr.» bei Fricker: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen, XVI.

⁵⁸³ Marty: Illustrierte Schweizer Geschichte, 224.

⁵⁸⁴ Fricker: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen, XVI. Die Inhalte in solchen «Zustandskapiteln» sind nicht immer die gleichen: Im Kapitel von Daguet, das ca. drei Seiten umfasst, kommen folgende Stichworte vor: Nützliche Künste – Vereine – Wissenschaft, Literatur und Kunst. Unter «nützliche Künste» werden die neuen Verkehrsmittel abgehandelt, im Bereich der Wissenschaft, Literatur und Kunst besteht der Inhalt aus einer Auflistung wichtiger Wissenschaftler und Künstler des 19. Jahrhunderts. Sie sind nach Fachgebieten wie Geographie, Mathematik, Geschichte usw. geordnet: Daguet: Schweizergeschichte für Mittelschulen, 156–159.

⁵⁸⁵ Fricker: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen, 188f.

⁵⁸⁶ Marty: Illustrierte Schweizer Geschichte, 200.

⁵⁸⁷ Oechsli: Allgemeine Geschichte (1894), 368f.

Konnotation der «Industrialisierung» wurde aber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich ambivalenter. Auch erhielten die Schulbücher in der Regel eigenständige Kapitel zum Thema. Nur der Kanton Schwyz hielt bis in die 1940er-Jahre an diesen Zustandskapiteln fest.⁵⁸⁸ Zudem zeigte sich der am wenigsten industrialisierte der drei Untersuchungskantone den wirtschaftlichen Veränderungen gegenüber als eher zurückhaltend. In den Schulbüchern des Kantons Schwyz hatte der Fortschritt in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch eine Kehrseite der Medaille:

«Wie alles in der Welt, so hatte auch die Abschaffung des Zunftzwanges und die Erfindung der Maschine zwei Seiten. [...] Wozu man ferner vielleicht hundert Menschenhände brauchte, das leisten jetzt mit Hilfe der Maschinen deren zehn bis zwanzig. An die Stelle der Einzelarbeit ist die Fabrik, der Grossbetrieb getreten. So stieg die Macht des Kapitals noch mehr, während auf der andern Seite unter der arbeitenden Bevölkerung, besonders in den grossen Städten und Verkehrsmittelpunkten, in ebendenselben [sic!] Grade das Elend zunahm.»⁵⁸⁹

Helg machte zwar auf das Elend in den Ballungszentren aufmerksam und sein Buch beinhaltete auch ein Kapitel zur «Sozialen Frage», doch er sah in der gesteigerten Produktionsfähigkeit ebenso etwas Positives. Im grossen Gegensatz dazu steht das Zürcher Lehrmittel von Robert Wirz, das im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts konzipiert wurde und 1926 schliesslich durch den Erziehungsrat als obligatorisch erklärt wurde. Bereits mehrfach wurde in dieser Arbeit darauf hingewiesen, dass das Buch von Wirz neue Wege ging.⁵⁹⁰ Das war auch thematisch der Fall. Das Lehrmittel von Wirz bezog sich auf den neuen Lehrplan der Zürcher Volksschule, der die «kulturellen Verhältnisse» in den Vordergrund rücken wollte.⁵⁹¹ Für Wirz bedeutete dies den Fokus stärker auf die Geschichte wirtschaftlicher Veränderungen zu richten: «Die neuere politische Geschichte unseres Landes ist arm an äusserer Handlung; auf wirtschaftlichem Gebiete dagegen erfolgten die einschneidendsten Änderungen und Neuerungen, die der Gegenwart geradezu den Stempel aufgedrückt haben.»⁵⁹² Auch Wirz hielt also mit seinem Zugang den Gegensatz zur «Politischen Geschichte» aufrecht. Dem Phänomen der «Industrialisierung» gab er aber deutlich mehr Platz als die Autoren des 19. Jahrhunderts. Auf über zwanzig Seiten thematisiert er die wirtschaftlichen Veränderungen. Dazu kommen im «Leseteil» weitere

⁵⁸⁸ Helg: Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte (ca. 1920), 392 (Kapitel: Modernes Kulturleben); Troxler: Schweizer Geschichte, XI. (Kapitel: Wirtschaftliches, Soziales und geistiges Leben der Schweiz in der Neuzeit).

⁵⁸⁹ Helg: Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte (ca. 1920), 259f.

⁵⁹⁰ Vgl. Teil II, Kap. 2.2 (Reformorientierter Unterricht).

⁵⁹¹ Vgl. Teil II, Kap. 3.3 (Kulturgeschichte).

⁵⁹² Wirz: Geschichtslehrmittel für die Sekundarschulen, 3.

Texte, die sich mit «Industrialisierung» beschäftigten.⁵⁹³ Seine Darstellung war deutlich negativer konnotiert als die bereits genannten Erzählungen. Der Unterschied zu den Büchern des 19. Jahrhunderts ist drastisch. Behandelt werden das Elend der Heimarbeiter, die durch die Maschinen ihre Existenzgrundlage verloren hätten, und die Fabrikarbeiter, die mit einer völlig neuen Lebensweise konfrontiert worden sind und mit der neuen Situation nicht umgehen konnten. Sie gingen nach Wirz mit dem Geld zu oft ins Wirtshaus und heirateten zu früh. Schliesslich fügte Wirz diesen Ausführungen ein ganzes Kapitel mit dem Titel «Die Mängel der neuen Produktionsweise» an, in dem er Probleme wie die lange Arbeitszeit, Kinderarbeit oder mangelnde Schutzvorrichtungen thematisiert. Positive Einschätzungen finden sich kaum. Das eidgenössische Fabrikgesetz, das in der Schweiz einen Meilenstein zur Verbesserung der Fabrikarbeiterinnen und Fabrikarbeiter, darstellte, wird zwar positiv erwähnt, aber zugleich mit dem folgenden Satz kommentiert: «Mit dem Fabrikgesetz war nicht allen Erfordernissen Genüge geleistet worden.»⁵⁹⁴

Diese doch stark veränderte Darstellung von «Industrialisierung» im Gegensatz zu älteren oder zeitgenössischen Schulbüchern in anderen Kantonen wirft die Frage auf, inwiefern die politische Tätigkeit von Robert Wirz für diese Sichtweise bedeutsam war. Wirz war aktives Mitglied der Sozialdemokratischen Partei und war als Stadtrat in Winterthur, im Zürcher Kantonsrat und im Nationalrat aktiv. Seine politische Tätigkeit begann im ausgehenden 19. Jahrhundert in einer jungen Partei, die sich nur knapp zehn Jahre vorher in der Schweiz im Rahmen der Arbeiterbewegung als Folge der Industrialisierung und «Sozialen Frage» gebildet hatte.⁵⁹⁵ Wie schon mehrfach erwähnt, ist das obligatorische Schulbuch aber immer auch ein Konsens verschiedener Akteure. Die Anschauungsweise von Wirz auf den Themenbereich «Industrialisierung» muss während der Schulbuchentstehung, die in enger Zusammenarbeit mit der Sekundarlehrerkonferenz Zürich erfolgte, und der Obligatorischsprechung durch den Erziehungsrat 1926 mehrheitsfähig gewesen sein.⁵⁹⁶ Die Sichtweise passte durchaus zu den wirtschaftlichen Strukturen des Kantons. Zürich war zwischen den 1860er- und den 1960er-Jahren ein stark industrialisierter Kanton.⁵⁹⁷ Das Buch von Wirz war auch nicht das einzige Werk, das die schwierigen Lebensumstände der Fabrikarbeiterinnen und Fabrikarbeiter aufnahm. Wie im vorangehenden Kapitel aufgezeigt, gab es auch schon bei Vögelin / Müller

⁵⁹³ Ebd., 225–247, 461–474.

⁵⁹⁴ Ebd., 236. Zum Fabrikgesetz: Studer: Fabrikgesetze.

⁵⁹⁵ Zu Robert Wirz: Bürgi: Wirz, Robert; zur Sozialdemokratischen Partei: Degen: Sozialdemokratische Partei (SP).

⁵⁹⁶ Vgl. zur Entstehung des Lehrmittels von Wirz: Teil II, Kap. 2.2 (Reformorientierter Unterricht); Mühlestein: Zwischen Reformanspruch und Praxis.

⁵⁹⁷ König: Zürich (Kanton).

in den 1870er-Jahren einen entsprechenden Abschnitt.⁵⁹⁸ Doch selbstverständlich war diese Berichterstattung bis in die 1950er-Jahre auch im Kanton Zürich nicht. In der Neubearbeitung des Schulbuches von Wirz, die das Autorenteam Gubler / Specker vornahm und die 1934 auf den Markt kam, wurde das Kapitel «Im Zeitalter der Maschine» vollständig gestrichen. Gubler war schon an der ersten Fassung des Lehrmittels beteiligt, doch Specker stiess erst nach dem Tod von Wirz 1930 zum Autorenteam hinzu. Im Vorwort zur Neuausgabe findet sich keine Erklärung für die Streichung. Die Frage drängt sich auf, ob die Ansichten von Wirz, die politisch eindeutig links einzuordnen waren, im politischen Klima der 1920er-Jahre, das von Misstrauen zwischen Sozialdemokratie und Bürgerlichen geprägt war, als problematisch angesehen wurden.⁵⁹⁹ Der Tod des politisch einflussreichen Autors könnte schliesslich dazu geführt haben, dass die Passagen zu «Industrialisierung» und «Sozialer Frage» in der Neubearbeitung gestrichen wurden. Die Frage lässt sich aus den Quellen nicht klären. Ein Artikel in der *Schweizerischen Lehrerzeitung*, der die Neubearbeitung des Lehrmittels kommentierte, zeigt jedoch, wo weitere mögliche Diskussionspunkte lagen. Der Artikel legt dar, dass zwei Ansichten zur Wirtschaftsgeschichte existieren. Zum einen diejenige, die Wirz vertrete und historische Zusammenhänge durch wirtschaftliche Veränderungen erkläre und zum anderen eine Sichtweise, die es nicht für möglich halte, dass historische Zusammenhänge nur durch wirtschaftliche Faktoren geprägt seien. Weiter war der Autor des Artikels der Überzeugung, dass die entsprechende Altersgruppe von Schülerinnen und Schülern für das Verständnis solch wirtschaftlicher Zusammenhänge noch zu wenig Reife hätte.⁶⁰⁰ Wo auch immer die Erklärung liegt, ob politisch motiviert, fachlich überlegt oder entwicklungspsychologisch begründet, die Neuauflage behandelt Aspekte der «Industrialisierung» kaum mehr, obwohl diese in den vorherigen Ausgaben das Leitstück bildeten. Wie noch im 19. Jahrhundert erfolgten einige Bemerkungen zur Bevölkerungsentwicklung und zum Bau der Eisenbahn im Rahmen der Bundesstaatsgründung. Die Industrialisierung als prägende Entwicklung für den Kanton Zürich im 19. Jahrhundert sowie die «Soziale Frage» wurden aussen vor gelassen.⁶⁰¹

Die Bücher, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf den Markt kamen, nivellierten die grossen Unterschiede in der Berichterstattung zu Phänomenen der «Industrialisierung». Die Darstellungen des Themas glichen sich einander an. Die Lage der Fabrikarbeiterinnen und Fabrikarbeiter wurde in jedem Buch behandelt und etablierte sich als Thema im

⁵⁹⁸ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, 154.

⁵⁹⁹ Vgl. Maissen: Geschichte der Schweiz, 244.

⁶⁰⁰ Wunderlin: Geschichtsunterricht und Geschichtsbuch in der Sekundarschule, 154.

⁶⁰¹ Gubler / Specker: Welt- und Schweizergeschichte, 282f.

Schulbuchkanon. Das kann verschiedene Gründe haben: In der Fachwissenschaft wurde in der Sozialgeschichte der 1950er- und 1960er Jahre die «Industrialisierung» zunehmend relevanter. Mooser spricht sogar von einem «Industrialisierungsparadigma». Das grosse wirtschaftliche Wachstum der Nachkriegszeit hätte ein stärkeres Bewusstsein für die Zusammenhänge und Widersprüche zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik gefördert.⁶⁰² Zugleich wurde zu Beginn dieses Teils aufgezeigt, dass für den Geschichtsunterricht schon früh immer wieder die Forderung nach vermehrtem Einbezug wirtschaftlicher Themen aufkam und die explizite Abgrenzung zur politischen Ereignisgeschichte in der Schulbuchkonzeption wegfiel. «Industrialisierung» wurde in die Abfolge der gängigen Themen und Erzählungen integriert. Kulturgeschichte wurde also tatsächlich – wie in den Diskussionen verlangt – neu als umfassender Zugang zum Geschichtsunterricht verstanden, was eine Abgrenzung solcher Themen von politischer Geschichte nicht mehr notwendig machte.

Im Themenbereich «Reformation» unterscheiden sich die Erzählstrukturen stark von denjenigen der «Industrialisierung». Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass im Untersuchungszeitraum der Themenbereich «Reformation» klar in die «Politische Geschichte» respektive die «Allgemeine Geschichte» eingeordnet werden kann. Die Erzählstruktur ist im Vergleich zur «Industrialisierung» deutlich stärker durch die Behandlung einzelner Ereignisse bestimmt. Oft wurde das Thema «Reformation» jedoch durch einige Seiten Beschreibungen der kirchlichen Zustände um 1500 eingeleitet, um die nachfolgenden reformatorischen Ereignisse, die den Hauptgegenstand der Erzählung bildeten, zu begründen. Diese Beschreibungen der Situation der Kirche und des kirchlichen Lebens verdeutlichen zugleich, welche konfessionelle Perspektive das jeweilige Schulbuch einnahm. Dies zeigt beispielsweise das Zürcher Lehr- und Lesebuch für die Primaroberstufe von 1904:

«Die Insassen der Klöster ergaben sich einem Müssiggänger- und Schlemmerleben. Die Weltgeistlichen, die predigten und die Beichte hören mussten, erregten durch ihre Unwissenheit und Sittenlosigkeit Ärgernis. Sie zechten, spielten, rauchten und predigten schlecht. Nicht besser waren manche ihrer Vorgesetzten, die Bischöfe, Erzbischöfe und Kardinäle. Von Günstlingen und Schmeichlern umgeben, lebten sie in Saus und Braus. Ganz unwürdige Männer wurden zu Päpsten gewählt. Johann XXIII. soll sogar in seiner Jugend Seeräuber gewesen sein. [...] Alle wahrhaft frommen Menschen bedauerten das. Sie wünschten eine Erneuerung der Kirche «an Haupt und Gliedern».⁶⁰³

⁶⁰² Mooser: Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, 573f.

⁶⁰³ Erziehungsrätliche Kommission: Lehr- und Lesebuch, 20.

Das obenstehende Zitat war eine typische Beschreibung der Ursachen aus reformierter Optik. Sittenlosigkeit prägte das Leben im Kloster und die Kirche verfiel zusehends, was mit dem sündigen Personal erklärt wurde. Einer der Kirchenoberhäupter soll sogar in seinem früheren Leben Pirat gewesen sein. Diese reformierte Perspektive auf die Verhältnisse wird verstärkt, indem die Narration mit dem Konstanzer Konzil fortgesetzt wurde. Das Konstanzer Konzil, eine Zusammenkunft kirchlicher Würdenträger 1567 in Konstanz, wurde als Ereignis dargestellt, bei dem Kirchenkritiker der Tod drohte.⁶⁰⁴ Als Beispiel wurde der tschechische Kirchenkritiker Jan Hus genannt, der in Konstanz auf dem Scheiterhaufen verbrannt wurde.⁶⁰⁵ Kritik an den Zuständen, so das Fazit, war also nicht gewünscht und wurde mit dem Tode bestraft. Eine negative Beschreibung der Zustände war aber auch in Aargauer und Schwyzer Lehrmitteln zu finden. Im Aargauer Schulbuch *Schweizergeschichte* von Fischer, das 1927 erschienen ist, heisst der Titel des einführenden Kapitels zur «Reformation»: «Die Kirche auf Irrwegen».⁶⁰⁶ Im Schwyzer Schulbuch von Troxler, das 1923 publiziert wurde, wählte man den Titel «Übelstände im kirchlichen Leben».⁶⁰⁷ Doch die konfessionelle Optik unterschied sich in diesen Werken trotzdem von zürcherischen Schulbüchern, da die Missstände auf andere Art und Weise aufgezeigt wurden. Während in der Erzählung des Zürcher Schulbuchs Kritiker der Kirche zum Tode auf dem Scheiterhaufen verurteilt wurden, beurteilte man im paritätischen Kanton Aargau die Bemühungen neutraler: «Die Anläufe, welche edle Bischöfe zur Besserung ihrer Geistlichkeit unternahmen, zeigten, wie weit Unwissenheit und Roheit [sic!] um sich gegriffen hatten. Leider blieben diese Bemühungen meist ohne Erfolg [...]»⁶⁰⁸ Im Gegensatz zum Zürcher Schulbuch erwähnte das Aargauer Lehrmittel auch die Anstrengungen von kirchlicher Seite, die Probleme anzugehen, wenn sie auch nicht von Erfolg gekrönt waren. Noch einen Schritt weiter ging das katholische Lehrmittel aus dem Kanton Schwyz:

«Es hat in der Kirche nicht an ernstlichen Versuchen gefehlt, bestehende Übelstände zu beseitigen. Das beweisen die grossen Konzilien in Konstanz (1414–1418) und Basel (1431–1449), die sich die Aufgabe stellten, kirchliche Reformen durchzuführen. Auch musterhafte und seeleneifrige Bischöfe, Äbte und Priester suchten den religiösen Geist zu erneuern. In diesem Sinne wirkte z.B. der Bischof von Basel, Christoph Uttenheim (1502–

⁶⁰⁴ Jorio: Konzilien.

⁶⁰⁵ Ebd., 20.

⁶⁰⁶ Fischer: *Schweizergeschichte* (1927), 142.

⁶⁰⁷ Troxler: *Schweizer Geschichte*, 109.

⁶⁰⁸ Fischer: *Schweizergeschichte* (1927), 144.

1522). Aber ihre Reformtätigkeit stiess nicht selten bei weltlichen Regierungen, die fehlbare Geistliche in Schutz nahmen, auf Widerstand.»⁶⁰⁹

Troxler erwähnte nicht nur lobend die Versuche der Kirche, diesen Mängeln zu begegnen, sondern hob auch verdienstvolle Personen hervor. Betont wird seine konfessionelle Sichtweise, die katholisch ausgerichtet war, insbesondere durch seine Schlussfolgerung: Die Kirche bemühte sich, aber die weltlichen Institutionen standen den Verbesserungen im Weg. Die drei obengenannten Schulbücher stammen alle aus den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Man kann sie vielleicht als Durchschnitt dafür nehmen, wie mit Konfession in den Schulbüchern im Untersuchungszeitraum umgegangen wurde. Im 19. Jahrhundert waren die konfessionellen Aussagen eher noch stärker, im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts milderte sich die konfessionelle Rhetorik bei den Erklärungen der Ursachen etwas ab. In den 1970er-Jahren rückte sie sogar nochmals stärker in den Hintergrund. Dass sie aber noch immer eine Rolle spielte, machte das Schulbuch *Weltgeschichte im Bild* deutlich. Als Einstimmung ins Thema wird im Schülerbuch die Problematik der konfessionellen Frage angesprochen: «Die Reformation und die katholische Reform wirkten sich aus bis in die heutige Zeit und erschwerten hin und wieder eine verständnisvolle Beurteilung. Wir möchten uns gerade deshalb bemühen, immer wieder beide Standpunkte zu berücksichtigen.»⁶¹⁰

Im Bereich der erzählten Ereignisse fallen im Themenbereich «Reformation» vor allem die kriegerischen Auseinandersetzungen auf. Insbesondere im 19. Jahrhundert traten diese stark hervor. Der Ablauf der Reformation war gerade im Bereich der Schweizer Geschichte in der Regel als chronologischer Ablauf verschiedener Konfliktlinien dargestellt. Auch wenn die Forderungen nach weniger Kriegsgeschichte über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg thematisiert wurden, fanden sie erst im Laufe des 20. Jahrhunderts ihre Umsetzung.⁶¹¹ Die Darstellung entlang von Konfliktlinien hat aber nicht nur die konkrete Beschreibung vergangener Schlachten zur Folge, sondern führt vor allem zu einer ständigen Thematisierung der Gefahr von Krieg und Gewalt in den Erzählungen. So deutet Furrer die Reformationskriege in Zusammenhang mit der Konstruktion von Nation im Schulbuch als Bruderkriege, die wiederum zu Auseinandersetzungen führten, die keine andere Darstellung als eine konfliktreiche zulassen.⁶¹²

In den hier untersuchten Schulbüchern schufen die Autoren das «Gewaltpotential» insbesondere durch inhaltlich-sprachliche Konstruktionen. Um mit der Begrifflichkeit von

⁶⁰⁹ Troxler: Schweizer Geschichte, 110; Vgl. als ähnliches Beispiel: Eberhard Lehr- und Lesebuch, 189–191. Auch Eberhard sieht die Mitschuld bei weltlichen Instanzen.

⁶¹⁰ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild* (Bd.7) (1978), 36.

⁶¹¹ Vgl. zu den Forderungen für weniger Kriegsgeschichte Teil II, Kap. 3.3 (Kulturgeschichte).

⁶¹² Furrer: Die Nation im Schulbuch, 183.

White zu sprechen, bildeten sie «Plotstrukturen» respektive folgten bestimmten Handlungsmustern. Eine wichtige Grundlage dafür ist die bereits mehrfach erwähnte Detailliertheit, welche den Themenbereich «Reformation» in Schulbüchern des 19. Jahrhunderts prägte. Als Beispiel ist das Reformationsgespräch von Baden aus dem Jahre 1526 zu nennen, das im 19. Jahrhundert fast in jedem Schulbuch als Ereignis dargestellt wurde. Das Badener Reformationsgespräch war den Zürcher Disputationen von 1523 nachempfunden, in denen die reformierte Seite ihre Glaubensgrundsätze verteidigte. In Zürich wiesen diese Gespräche schliesslich den Weg zu einem Einvernehmen zwischen staatlichen Behörden und Kirche. Als Folge davon kam es zu einem Bruch mit dem Bischof von Konstanz und Zürich führte die Reformation ein. Im Gegensatz zu Zürich luden in Baden die katholischen Orte zur Disputation ein. Das Ziel des Gesprächs war es, die Reformation in Zürich rückgängig zu machen. Das gelang allerdings nicht, obwohl die katholische Partei in der öffentlichen Meinung eher als Siegerin angesehen wurde.⁶¹³ Einer der in den Schulbüchern behandelten Aspekte in Zusammenhang mit der Badener Disputation ist die Anwesenheit Zwinglis bei den Gesprächen. Die Beschreibungen dazu sind vielfältig und haben nicht selten auch fiktionalen Charakter. Zwingli nahm nämlich nicht Teil. Das ist sowohl Konsens in der heutigen Fachliteratur, als auch der Erzählansatz in den meisten historischen Schulbüchern.⁶¹⁴ Inhaltlich geht es bei der Teilnahme Zwinglis in den Schulbüchern um seine persönliche Sicherheit, sprachlich zeigen die entsprechenden Passagen jedoch auch, wie Reformation und Gewalt im 19. Jahrhundert zusammenhingen. So schrieben die Zürcher Vögelin / Müller 1872:

«Allein gerade die Hauptperson bei diesem Wettkampfe fehlte — Zwingli. Man glaubte in Zürich sichere Kunde zu haben, dass es darauf abgesehen sei, ihn in Baden gefangen zu nehmen, vielleicht gar zu ermorden, und der Rath [sic!] hatte ihm geradezu verboten, sich ausserhalb Zürich zu einer Disputation zu stellen.»⁶¹⁵

Die beiden Autoren stellten fest, dass eine Teilnahme Zwinglis an der Disputation für den Reformator mit Gefahren verbunden gewesen wäre. Sie sprechen von Gefangenschaft und sogar von Mord. Auch im Aargauer Lehrmittel von Fricker aus den 1890er-Jahren war Zwingli aus Gründen der Sicherheit nicht an der Disputation anwesend. Zwingli habe dem Geleitbrief der Katholiken, der hätte Schutz bieten sollen, nicht getraut. Hus sei schliesslich auch verbrannt worden in Konstanz.⁶¹⁶ Eine andere Sichtweise lieferte hingegen das Aargauer Lehrmittel von Daguet, das bereits um 1870 erschienen war. Er attestierte Zwingli

⁶¹³ Backus: Disputationen.

⁶¹⁴ Vgl. Ebd.; Vgl. Head: Unerwartete Veränderungen und die Herausbildung einer nationalen Identität, 219.

⁶¹⁵ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, 260.

⁶¹⁶ Fricker: Schweizer Geschichte für Bezirks- und Sekundarschulen, 108.

Anwesenheit, allerdings «mit einem Geleite von 300 Reitern».⁶¹⁷ Die Badener Disputation, im Grunde ein Gesprächsanlass respektive eine akademische Debatte, wurde also in den Erzählungen der Schulbücher des 19. Jahrhunderts oft mit potentiellen Gewaltmöglichkeiten versehen. Details in den Erzählungen, wie beispielsweise eine bewaffnete Begleitung des Reformators Zwingli, ermöglichten diese Konstruktionen.

Ähnliche Beispiele gibt es in den Schulbüchern des 19. Jahrhunderts viele weitere: Dem Stadtoberhaupt Niklaus von Wengi gelang es in Solothurn 1533, einen Bürgerkrieg zu verhindern, in dem er sich zwischen Reformierte und Katholiken stellte: «Wenn Bürgerblut fliessen soll, so fliesse meines zuerst», sagt er im Schulbuch von Fricker vor der gewaltbereiten Menge.⁶¹⁸ Auch die Kappelerkriege fehlten nicht. «Der erste Kappelerkrieg», «Der zweite Kappelerkrieg» und «Der Überfall am Gubel» heissen die entsprechenden und ausführlich gestalteten Kapitel in der *Illustrierten Schweizer Geschichte* des Schwyzers Marty.⁶¹⁹ Die «Kappelerkriege» bezeichnen zwei kriegerische Auseinandersetzungen, die sich als Folge der Reformation zwischen den reformierten Städten, insbesondere Bern und Zürich, und den katholisch ausgerichteten Innerschweizer Orten abspielten. Der «Überfall am Gubel» wiederum bezieht sich auf einen erfolgreichen Angriff einer kleiner Truppe Innerschweizer auf ein Expeditionskorps der reformierten Truppen.⁶²⁰

Im 20. Jahrhundert veränderten sich Erzählungen über die Ereignisse der Reformation. Sie weisen nicht grundsätzlich andere Inhalte auf, aber der Fokus wird weniger auf Konflikte gelegt. Die Badener Disputation wird nur noch sporadisch erwähnt, die Geschichte des tapferen Solothurners Wengi verliert ihren Platz im Schulbuch ganz und der Überfall am Gubel ist allerhöchstens noch eine kurze Erwähnung wert, wenn er überhaupt den Weg ins Schulbuch findet. Die Kappelerkriege bleiben. Allerdings verlieren auch sie an Stellenwert. Im Aargauer Schulbuch *Denkwürdige Vergangenheit* aus den 1960er-Jahren schrumpften sie zu einem kurzen Kapitel mit der Überschrift «Die Glaubenskriege» zusammen.⁶²¹ In der Neubearbeitung des Aargauer Lehrmittels *Weltgeschichte im Bild* aus den 1980er-Jahren waren es dann sogar nur noch ein paar wenige Zeilen.⁶²² Auch die inhaltlich-sprachliche Gestaltung dieser Ereignisse zeigte einen deutlichen Unterschied zum 19. Jahrhundert. Die Themen werden weniger detailreich erzählt und knapper ausgeführt. Aufgrund dieser

⁶¹⁷ Daguet: *Schweizergeschichte für Mittelschulen*, 89. Auch 1927 bei Fischer erschien Zwingli noch in Begleitung von «300 Bewaffneten»: Fischer: *Schweizergeschichte* (1927), 151.

⁶¹⁸ Fricker: *Schweizer Geschichte für Bezirks- und Sekundarschulen*, 114. Zu Niklaus von Wengi: Freddi: Wengi, Niklaus von.

⁶¹⁹ Marty: *Illustrierte Schweizer Geschichte*, 125–130.

⁶²⁰ «Gubel» ist eine geographische Bezeichnung und bezeichnet einen Ort bei Menzingen im Kanton Zug vgl. Meyer: *Kappelerkriege*.

⁶²¹ Müller: *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 1, 190–192.

⁶²² Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild*, Bd. 7 (1987), 124.

Feststellung könnte man schliessen, dass die Diskussionen um die Position zwischen Kultur- und Kriegsgeschichte, die im Untersuchungszeitraum vehement in den Entstehungszusammenhängen geführt wurden, im Ergebnis zu Gunsten der Kulturgeschichte ausfallen. Die zahlreichen Voten, die Kriege und Schlachten im Geschichtsunterricht in den Hintergrund rücken wollten, waren demnach erfolgreich. Doch es gibt immer wieder überraschende Ausnahmen im Quellenkorpus, die im Widerspruch zu diesen Aussagen stehen. Gerade das Zürcher Lehrmittel *Zeiten, Menschen, Kulturen*, das in den 1970er-Jahren erschienen ist, räumt nicht nur der Reformation im Allgemeinen, sondern auch den Kappelerkriegen erstaunlich viel Platz ein. Beide Auseinandersetzungen umfassen einen Umfang von mehreren Seiten. Der zweite Kappelerkrieg, in dem der Reformator Zwingli stirbt, behandelt nicht nur den Tod Zwinglis, sondern auch den Schlachtverlauf selbst.⁶²³

Zusammengefasst lassen sich trotz solcher Ausnahmen über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg einige Leitlinien ausmachen. Den Diskussionen um die Lehrmittelentstehung, die fast über den gesamten Zeitraum mehr Kulturgeschichte und einen Rückgang der Kriegsgeschichte forderten, wurde Rechnung getragen. Während der Umfang der kriegerischen Ereignisse im Themenbereich «Reformation» im Laufe des Untersuchungszeitraumes eher abnahm, gewann «Industrialisierung» als Bereich der Kulturgeschichte zunehmend an Bedeutung. Der Unterschied zwischen Kultur- und Politischer Geschichte zeigte sich bis in die 1950er-Jahre in den Schulbüchern deutlich. In der Regel wurde Kulturgeschichte als Zusatz zur politischen Geschichte behandelt. Wirtschaftliche und Gesellschaftliche Phänomene, die sich weniger gut in die politische Geschichte einordnen liessen, subsumierte man darunter. Kulturgeschichte war also ein Gefäss, das alternative «Dimensionen von Wahrnehmung» zu politischen Leitdimensionen zuliess. So thematisierte man auch «Industrialisierung» in vielen Fällen im Bereich solcher Zusätze. «Reformation» wiederum ordnete man klar in die Politische Geschichte ein. Kriegerische Auseinandersetzungen waren lange Zeit ein relevanter Aspekt des Themas. Gewalt und Krieg, gerieten aber im 20. Jahrhundert im Gegensatz zu den Inhalten des 19. Jahrhunderts etwas in den Hintergrund. Auch nahm die Anzahl der behandelten Auseinandersetzungen ab. Dennoch wurden die kriegerischen Auseinandersetzungen, insbesondere die Kappelerkriege, auch nach 1970 noch als relevanter, der Reformation zugehöriger Inhalt verstanden und ihnen zumindest teilweise entsprechend viel Platz im Schulbuch eingeräumt.

⁶²³ Ziegler: *Zeiten, Menschen, Kulturen* (Renaissance, Reformation), 126–128, 130–135.

2.2 Anschaulichkeit

«Anschaulichkeit» ist ein Konzept, das mit den Debatten um die obligatorischen Lehrmittel im Untersuchungszeitraum immer wieder in Verbindung gebracht werden kann. «Veranschaulichung» stellt seit dem 17. Jahrhundert ein Thema im schulischen Unterricht dar, wird aber theoretisch unterschiedlich begründet. Begrifflich bedeutet «Veranschaulichung» nicht einfach den Einsatz von Illustrationen oder anderen Medienprodukten im Unterricht, sondern es geht um eine sinnliche Wahrnehmung von Inhalten, die Schülerinnen und Schülern das Lernen erleichtern soll. Durch die äussere Wahrnehmung der Inhalte sollen innere Erkenntnis- und Verstehensprozesse angeregt werden. «Anschaulichkeit» hängt in diesem Verständnis zugleich eng mit (Lern)motivation zusammen. Lerninhalte müssen also in einer Art und Weise aufbereitet werden, dass sie durch Sinneseindrücke motivierend wirken und entsprechende Lernprozesse auslösen.⁶²⁴

In den Diskussionen zu den Schulbüchern werden im Untersuchungszeitraum verschiedene Aspekte ersichtlich, die sich in dieses Prinzip von «Anschaulichkeit» einordnen lassen. Die anhaltenden Forderungen nach Stoffreduktion und altersangemessenen Aufbereitungen historischer Erzählungen, die im Rahmen reformpädagogischer Strömungen und entwicklungspsychologischen Theorien im 20. Jahrhundert aufkamen, aber auch die Thematisierung von Illustrationen in den Lehrmitteln, sei es durch Bilder und Quellenausschnitte oder durch Leseteile, wie sie in den Zürcher Schulbüchern bis in die 1950er-Jahre üblich waren, kann man unter «Anschaulichkeit» subsumieren.⁶²⁵ Ebenfalls eng mit Anschauung verbunden waren Diskussionen um das didaktische Prinzip der «Personalisierung», deren Umsetzung jedoch in einem späteren Kapitel genauer erörtert wird. In den Diskussionen um die Lehrmittelentstehung wurde in der Längsschnittuntersuchung deutlich, dass Schulbücher zwischen 1870 und 1970 zwar in der Grundkonzeption relativ ähnlich geblieben sind, sich aber in einzelnen Aspekten doch veränderten. Erst in den Schulbüchern nach 1970 fanden ausgeprägte Neugestaltungen in der Konzeption statt. In diesem Kapitel soll es nun darum gehen, an ausgewählten Beispielen zu untersuchen, wie sich das Prinzip der Anschaulichkeit konkret auf die Schulbuchinhalte auswirkte.

Im 19. Jahrhundert fallen in verschiedenen Zusammenhängen die beiden Zürcher Lehrmittel von Vögelin / Müller und Oechsli besonders auf. Auch die Erzählweise dieser Autoren unterscheidet sich deutlich von anderen Schulbüchern des 19. Jahrhunderts. Das in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert in allen Kantonen verbreitete Postulat, historische Inhalte in

⁶²⁴ Wiater: Unterrichtsprinzipien, 42–51.

⁶²⁵ Vgl. dazu Teil II, Kap. 2.2 (Reformorientierter Unterricht), 3.1 (Schulbuchkonzeption).

Zusammenhänge zu setzen, galt für diese Autoren, die beruflich alle in der universitären Geschichtswissenschaft beheimatet waren, bereits im 19. Jahrhundert.⁶²⁶ Ihre Narrationen in den Schulbüchern sind nicht zu vergleichen mit den chronologisch ausgerichteten Darstellungen anderer Verfasser. Die Zürcher Autoren bemühten sich, Erklärungen zu liefern und Verbindungen aufzuzeigen, wie das folgende Zitat aus dem *Lehr- und Lesebuch* von Vögelin / Müller von 1872 zeigt:

«Seit dem Tage von Worms machte die Sache der Reformation rasche Fortschritte und die ihr gewonnenen Fürsten und Städte organisirten [sic!] sich. Auf dem Reichstag zu Speyer 1529 überreichten sie dem Kaiser eine Protestaktion gegen die ihrem Gewissen widerstreitenden Reichstagsbeschlüsse – daher der Name Protestanten [...].»⁶²⁷

Die Verfasser erklären in ihrem Schulbuch die Herkunft und Bedeutung des Begriffs «Protestant». Die Erklärung machte für die Schülerinnen und Schüler durchaus Sinn, wurde doch das Wort «Protestantismus» gerade in ihrer Lebenswelt des 19. Jahrhunderts in der gleichen Art und Weise wie der Begriff «Katholizismus» verwendet. Der Ausdruck beinhaltete die zahlreichen Bewegungen, welche die Reformation im 16. Jahrhundert mitgemacht hatten und umfasste in seiner Gesamtheit sowohl Zwinglianer wie Lutheraner als auch Calvinisten und viele mehr.⁶²⁸ Die Zürcher Autoren sprachen von Zusammenhängen, nicht von Anschaulichkeit. Es ging ihnen mit ihrem fachlichen Hintergrund vermutlich auch weniger um ein didaktisches Prinzip als um eine wissenschaftsnahe Darstellung.⁶²⁹ Dennoch wollten sie mit ihrer alternativen Darstellung zu anderen zeitgenössischen, stark chronologisch ausgerichteten Lehrmitteln offensichtlich Verstehensprozesse anregen. Dass Wissenschaftsorientierung hier manchmal mit dem Zielpublikum von Ergänzungs- und Sekundarschülern kollidierte und somit dem Unterrichtsprinzip «Anschaulichkeit» auch entgegenwirkte, deuten aber folgende Ausführungen an:

«Namentlich aber ist die schweizerische Reformationsgeschichte nicht wie der übrige Stoff bloss übersichtlich, sondern in eingehender Schilderung dargestellt. Diess findet seine Erklärung in der grundlegenden Bedeutung dieser Periode für die Gegenwart und in der – wenigstens in einem Lehrbuch – ganz neuen Auffassung des Stoffes. Diese durfte, um verständlich zu werden und sich zu rechtfertigen, nicht blosse Behauptung bleiben, sondern

⁶²⁶ Vgl. zu «Zusammenhang» im Allgemeinen Teil II, Kap. 3.1 (Schulbuchkonzeption).

⁶²⁷ Vögelin / Müller: *Lehr- und Lesebuch*, 91.

⁶²⁸ Sallmann: *Protestantismus*.

⁶²⁹ Vögelin / Müller: *Lehr- und Lesebuch*, II: «Zweck des Geschichtsunterrichts ist, dem Schüler die Einsicht in den innern Zusammenhang und die Entwicklung der Ereignisse und Zustände zu geben.», Zu Oechsli: Teil II, Kap. 3.1 (Schulbuchkonzeption).

es mussten alle Nachweisungen gegeben werden, so weit dieselben jetzt, ehe die eidgenössischen Abschiede der Reformationszeit uns vorliegen, erhältlich sind.»⁶³⁰

Die Wissenschaftler Vögelin und Müller sahen es als relevant an, dass neueste Ergebnisse zur Schweizer Reformationsgeschichte ihren Niederschlag im Schulbuch finden würden. In dieser Textstelle wird sogar offen mit einem Gegenwartsbezug argumentiert. Es ist davon ausgehen, dass sie sich auf die konfessionellen Konflikte vor der Bundesstaatsgründung sowie dem nachfolgenden bis in die 1870er-Jahre andauernden Kulturkampf bezogen.⁶³¹ Dennoch war die wissenschaftsorientierte und komplexe Darstellung der schweizerischen Reformationsgeschichte auf über siebenzig Seiten für das Zielpublikum sehr anspruchsvoll.⁶³² Dass das Lehrmittel von Vögelin / Müller und auch das Nachfolgewerk von Oechsli einen schweren Stand hatten, was die Akzeptanz in der Schule anbelangte, wurde in dieser Arbeit schon mehrfach aufgezeigt. Anzumerken ist jedoch, dass Oechsli, obwohl er bestrebt war, die Wissenschaftsorientierung von Vögelin / Müller beizubehalten, in seinem Vorwort doch bemerkte, dass er versucht hätte, «den pädagogisch berechtigten Anforderungen durch Einfachheit der Sprache und Anschaulichkeit der Darstellung zu genügen.»⁶³³ «Anschaulichkeit» wurde in diesem Fall also zu einem Synonym von «Vereinfachung» und tatsächlich zeigen sich in der Darstellung von Oechsli und Vögelin / Müller Unterschiede. Der Text von Oechsli ist etwas einfacher zu lesen. In beiden Werken wurde zwar die Motivation Luthers für die Ablassthesen mit dem Ablass für den Bau des Petersdoms durch Papst Leo X. begründet. Die Vorgänge um Papst Leo X. (Amtszeit 1513–1521) können als indirekter Anlass für die reformatorischen Proteste gesehen werden.⁶³⁴ Allerdings wurden die Ereignisse in den beiden Schulbüchern in unterschiedlicher inhaltlicher und sprachlicher Komplexität erzählt. Dies kann am Begriff des «Ablasses», der in beiden Büchern in Zusammenhang mit dieser Erzähllinie eingeführt wird, illustriert werden. Vögelin / Müller schreiben:

«Er [Martin Luther, H.M.] ergriff mit der ganzen Gluth seines Gemüthes die biblische Lehre von der Vergebung der Sünden durch die Gnade Gottes um des Verdienstes Christi willen – gegenüber der Kirchenlehre, dass die Sünden durch Geld und gute Werke losgekauft und durch Menschen vergeben werden können. Man nannte diese Sündenvergebung den Ablass, und die Ertheilung [sic!] dieses Ablasses entwickelte sich nach und nach zu einem wohleingerichteten Geschäft.»⁶³⁵

⁶³⁰ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, II.

⁶³¹ Vgl. dazu Teil II, Kap. 3.4 (Konfession).

⁶³² Zur Reformation in der Schweiz: Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, 233–304.

⁶³³ Oechsli: Allgemeine Geschichte (1883), Vorwort.

⁶³⁴ Vgl. zum Zusammenhang zwischen den Ablassthesen von Luther und dem Ablass zum Petersdom: Leppin: Reformation, 97.

⁶³⁵ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, 88.

Die beiden Autoren fassten den Ablass als sprachlichen Einschub in die Gedanken Luthers. Der Satz, in dem der Ablass erklärt wird, ist sehr lang und höchst komplex. Es ist von der Gnade Gottes und Vergebung die Rede, Kirchenlehren werden erwähnt sowie Geld und Werke spielen eine Rolle. Erst in einem zweiten Satz wird mit dem Wort «Sündenvergebung» deutlicher, um was es sich beim Ablass handeln könnte. Der Zusammenhang mit dem Papst wird noch nicht hergestellt. Ganz anders sah die Erklärung bei Oechsli aus:

«Es war im Mittelalter die Kirchenlehre aufgekommen, dass der Nachfolger Petri die Macht habe, Sünden zu vergeben, ja sogar die Seelen Verstorbener aus dem Fegefeuer zu erlösen. Hatten früher die Päbste [sic!] solchen Sündenablass für fromme Werke, z.B. für die Teilnahme an Kreuzzügen, erteilt, so hatten sie später angefangen, ihn auch um Geld zu verkaufen.»⁶³⁶

Die Ausführungen sind sprachlich einfacher und inhaltlich konkreter als im Beispiel von Vögelin / Müller. Die Bedeutung des «Sündenablass» wird klar, der Zusammenhang mit dem Papst ist eingeführt, wodurch im Nachgang dieses Satzes auch weniger weiterführende Erklärungen notwendig sind. Inwiefern sich eine solche Vereinfachung respektive der Versuch, mehr «Anschaulichkeit» zu generieren, für die Schülerinnen und Schüler tatsächlich auswirkte, also wie verständlich der Text von Oechsli für sie war, kann hier nicht beantwortet werden, doch sind beim Vergleich der beiden Textstellen Unterschiede offensichtlich.

Die Forderungen nach Vereinfachung und Anschaulichkeit in den Schulbüchern hielten weiter an. Gerade in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden Stimmen, die in der Ausgestaltung von Schulbüchern mehr «Kindorientierung» forderten, besonders laut. Zunehmend schrieben nun aktive Lehrpersonen der jeweiligen Zielstufe die Schulbücher.⁶³⁷ Betrachtet man das oben genannte inhaltliche Beispiel in Lehrmitteln des 20. Jahrhundert, zeigt sich Folgendes: Im Zürcher Schulbuch von Wirz und im Aargauer Schulbuch von Fischer, die beide in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts neu konzipiert und durch aktive Lehrpersonen verfasst wurden, war die Narration des Zusammenhangs zwischen Papst Leo und Luthers Ablassthesen gar nicht mehr vorhanden. Wie im vorherigen Kapitel auch bereits an Aspekten kriegerischer Auseinandersetzungen gezeigt wurde, kürzte man also auch hier bestimmte Themenstränge einfach aus den Erzählungen raus. Weglassen war also ein mögliches Mittel zur Vereinfachung. Aber auch Anschaulichkeit durch «Kindorientierung» wird in einigen der Lehrmittel deutlich. Bei Fischer wurde die Motivation für Luthers Ablassthesen folgendermassen begründet:

⁶³⁶ Oechsli: Allgemeine Geschichte (1883), 122.

⁶³⁷ Vgl. Teil II. Kap. 2.3 (Zeit der Wettbewerbe).

«Als er [Luther, H.M.] wieder einmal seine Beichtkinder zu besserem Lebenswandel ermahnte, hielten sie ihm prahlend die von Tetzel erhaltenen Ablasszettel vor. Da schlug er erzürnt am 31. Oktober 1517 95 Thesen oder Leitsätze gegen den Ablass an das Tor der Wittenberger Schlosskirche und eröffnete damit, ohne es anfangs zu wollen, die Reformation.»⁶³⁸

Der Unterschied zu den beiden wissenschaftlich orientierten Büchern des 19. Jahrhunderts ist augenfällig. Fischer versuchte nicht nur die historischen Sachverhalte einfacher auszuführen, sondern auch die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen. Man kann durch die Handlungen des Prahlers und des intensiven Zeigens annehmen, dass sich «Beichtkinder» hier tatsächlich auf das entsprechende Kindesalter bezieht und nicht die Beziehung zwischen Prediger und Kirchenvolk meint. Es wurden durchaus fiktionale Momente in Kauf genommen, um die Erzählung ansprechend zu gestalten. Das Beispiel von Fischer macht den Wandel in den Erzählstrukturen besonders sichtbar. Auch wenn nicht alle Beispiele so klar sind, so sind doch unabhängig von verschiedenen Schulstufen in allen Schulbüchern in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts neben inhaltlichen Kürzungen auch grundsätzliche Veränderungen in den Erzählungen auszumachen.

In den Diskussionen um die Entstehungszusammenhänge der Schulbücher werden um 1950 noch einmal Veränderungen sichtbar, was Erzählungen im Schulbuch betrifft. «Anschaulicher» war auch in diesem Zusammenhang eine Forderung, die wiederholt genannt wurde. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten Erzählungen «ausführlicher» gestaltet werden.⁶³⁹ Betrachtet man die Inhalte der Schulbücher, die nach 1950 erschienen sind, so fällt auf, dass Neubearbeitungen aber auch neue Projekte oft nicht mehr nur einen, sondern zwei Bände umfassten. Das ist sowohl der Fall bei der Neubearbeitung des Zürcher Lehrmittels *Welt- und Schweizergeschichte* des Autorenteam Hakios / Rutsch als auch beim Aargauer Schulbuch *Denkwürdige Vergangenheit* von Müller.⁶⁴⁰ Daraus kann man schliessen, dass diese Forderungen zumindest was die «Ausführlichkeit» angeht, aufgenommen wurden. Der Umfang nahm deutlich zu. Was die sprachliche Ebene der Erzählung angeht, ist der Unterschied zu den Schulbüchern, die in den 1920er- und 1930er-Jahren entstanden sind, in diesem Quellenkorpus nicht auszumachen. Betrachtet man aber noch einmal das Beispiel des «Ablassstreites», so zeigt sich auch in diesen beiden Büchern der Aspekt der «Ausführlichkeit». Die Ablassthesen erhielten in beiden Fällen ein eigenes kleines Kapitel im Umfang von ungefähr einer Seite. Das ist deutlich länger als in anderen Schulbüchern des 20.

⁶³⁸ Fischer: Allgemeine Geschichte, 102.

⁶³⁹ Vgl. Teil II, Kap. 3.1 (Schulbuchkonzeption).

⁶⁴⁰ Hakios / Rutsch: *Welt- und Schweizergeschichte* (1962, Bd. 1 und Bd. 2); Müller: *Denkwürdige Vergangenheit* (Bd. 1 und Bd. 2).

Jahrhunderts. Inhaltlich sind die Abschnitte aber wiederum weniger komplex als in den Schulbüchern des 19. Jahrhunderts. Papst Leo X. wurde zumindest namentlich in diesen Kapiteln nicht eingeführt, auch wenn das Buch *Welt- und Schweizergeschichte* von Hakios / Rutsch die Verbindung von Papst, Petersdom und Ablass implizit noch herstellte. Müller hingegen gestaltete den Zugang zu den Ablassthesen über den Apostel Paulus. Es war die Lektüre seiner Briefe, die Luther die Sicherheit in seinem Glauben gab und ihn gegen die kirchlichen Gesetze ankämpfen liess.⁶⁴¹ Auch hier zeigen sich einmal mehr die gestalterischen Möglichkeiten, die diese erzählerische Schulbuchkonzeption den Autoren bot.

Ein Wandel im Bereich der «Anschaulichkeit» wird aber nicht nur auf sprachlich-inhaltlicher Ebene ersichtlich, sondern auch im Bereich der Illustration. Nach Hrosch inszenieren Illustrationen in Schulbüchern den Text. In Verbindung mit dem Text stellen Bilder unterschiedliche visuelle Botschaften dar, die orientieren, verdeutlichen oder einprägen. Text und Bild können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, sondern es besteht immer eine Relation.⁶⁴² Bereits in den Diskussionen zur Lehrmittelentstehung wurde erkennbar, dass sowohl Bilder als auch Karten zu Illustrationszwecken eingesetzt wurden. Damit verbunden war die Absicht, den behandelten Stoff «anschaulicher» zu gestalten. Der Einsatz von Illustrationen in Schulbüchern nahm im Laufe des 20. Jahrhunderts zu, auch wenn einige Lehrmittel aufgrund der neuen (technischen) Möglichkeiten des Bildeinsatzes im Unterricht, bewusst auf Abbildungen verzichteten.⁶⁴³ In den Lehrmitteln des 19. Jahrhunderts kamen Karten praktisch gar nicht vor. Dies änderte sich ab den 1920er-Jahren. Gerade der Themenbereich «Reformation» wurde oftmals mit Karten illustriert. Beliebt waren dabei insbesondere Geschichtskarten. Unter Geschichtskarten versteht Sauer Karten, die historische Verhältnisse abbilden, aber nicht aus der entsprechenden Zeit stammen, sondern zum Beispiel für das Schulbuch konzipiert wurden. Dabei wird die Vergangenheit aus der Perspektive der jeweiligen Gegenwart betrachtet. Geschichtskarten zum gleichen Thema können dementsprechend unterschiedlich ausfallen.⁶⁴⁴ Eine relativ weit verbreitete Darstellung ist die Verteilung der Konfessionen in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts sowohl für die Schweiz als auch für Europa. Solche Karten wurden dabei durchaus unterschiedlich beschriftet und hatten entsprechend eine ungleiche Aussagekraft. Die Karten wurden

⁶⁴¹ Hakios / Rutsch: *Welt – und Schweizergeschichte* Bd. 1 (1962), 175; Müller: *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 1, 181.

⁶⁴² Hrosch: *Die historische Quelle Bild*, 103.

⁶⁴³ Vgl. Teil II, Kap. 3.1 (Schulbuchkonzeption).

⁶⁴⁴ Sauer: *Geschichte unterrichten*, 242.

beispielsweise mit folgenden Titeln versehen: «Die Ausbreitung der Reformation»⁶⁴⁵, «Die Konfessionen um 1555»⁶⁴⁶, «Die Reformation um 1570»⁶⁴⁷ und «Die protestantische Welt und die katholischen Grossmächte Spanien und Österreich um 1600»⁶⁴⁸. Bereits die Titel machen deutlich, dass der Schwerpunkt auf unterschiedliche Aspekte ausgerichtet war. In den Zürcher Schulbüchern ist «Ausbreitung» in Zusammenhang mit dieser Karte ein wiederkehrendes Schlagwort. «Ausbreitung» beinhaltet hier durchaus einen hegemonialen Anspruch, die eigene Konfession stand im Vordergrund. Neutraler beschrifteten die meisten der Aargauer Lehrmittel ihre Karten. Mit «Konfessionen um 1555» oder «Reformation um 1570» verwendeten sie keine Begriffe, die eine klare Wertung implizierten. Die Hervorhebung der katholischen Grossmächte, die im Buch von Halter, das in den 1960er-Jahren im Kanton Schwyz für obligatorisch erklärt wurde, auffällt, macht wiederum deutlich, dass dieses Schulbuch aus dem katholischen Kulturkreis stammte.⁶⁴⁹ Die jeweilige konfessionelle Positionierung wird jedoch auch durch die graphische Darstellung der Karten verstärkt. In der Karte von Halter sind die katholischen Grossmächte schwarz gefärbt (Abb. 1).⁶⁵⁰ Dadurch wird der Blick stärker auf die katholischen Gebiete gelenkt. Bei den Karten mit reformierter Optik wie beispielsweise in den Zürcher Schulbüchern von Hakios / Rutsch aus den 1950er- und 1960er-Jahren war es umgekehrt. Die protestantischen Gebiete wurden mit Schraffierungen versehen, während die katholischen Gebiete weiss blieben (Abb. 2).⁶⁵¹ Der Betrachter richtet somit seinen Blick zuerst auf die protestantischen Gebiete. Im Zürcher Lehrmittel *Zeiten, Menschen, Kulturen*, das in den 1970er-Jahre im Kanton Zürich erschien, wurde die Ausbreitung der Reformation sogar graphisch mit Richtungspfeilen umgesetzt, was den hegemonialen Eindruck verstärkt (Abb. 3).⁶⁵²

⁶⁴⁵ Hakios / Rutsch (1951): Welt- und Schweizergeschichte, 192; Müller: Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 1, 183; Ziegler: Zeiten, Menschen, Kulturen (Renaissance, Reformation), 136.

⁶⁴⁶ Fischer: Schweizergeschichte (1961), 123.

⁶⁴⁷ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild. Bd. 7 (1978), 40.

⁶⁴⁸ Halter: Vom Strom der Zeiten (Zweiter Teil: Neuzeit), 27.

⁶⁴⁹ Ebd.

⁶⁵⁰ Ebd.

⁶⁵¹ Hakios / Rutsch (1951): Welt- und Schweizergeschichte, 192; Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte (1962), Bd. 1, 183.

⁶⁵² Ziegler: Zeiten, Menschen, Kulturen (Renaissance, Reformation), 136.

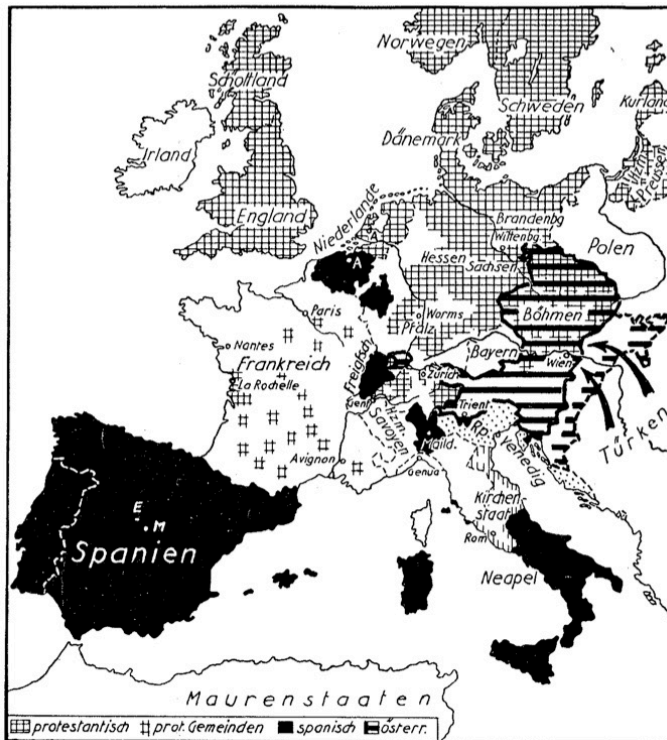


Abb. 1: «Die protestantische Welt und die katholischen Grossmächte Spanien und Österreich um 1600»

Aus: Halter: Vom Strom der Zeiten (Zweiter Teil: Neuzeit), 27.

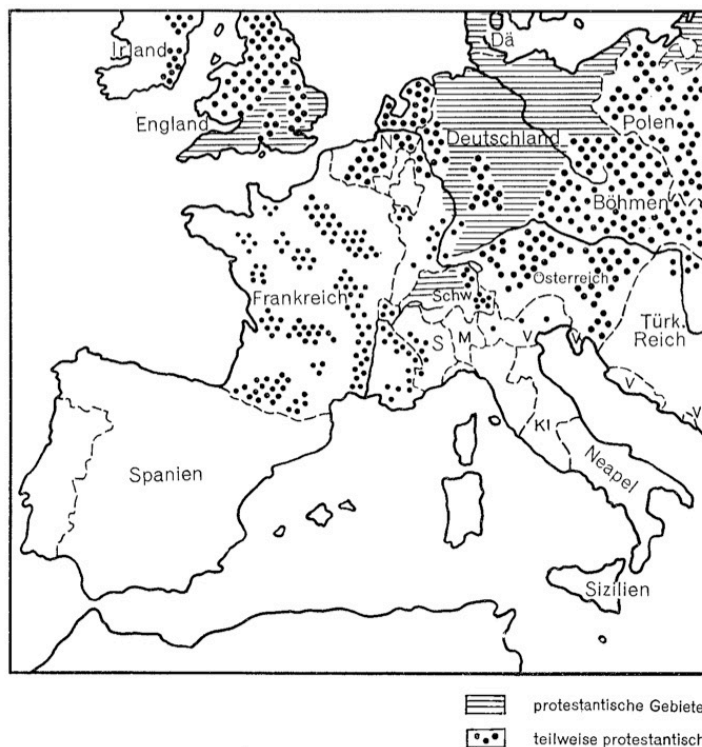


Abb. 2: «Die Ausbreitung der Reformation um 1560»

Aus: Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte (1962), Bd. 1, 183.



Abb. 3: «Die Ausbreitung der Reformation um 1570»
 Aus: Ziegler: Zeiten, Menschen, Kulturen (Renaissance, Reformation), 136.

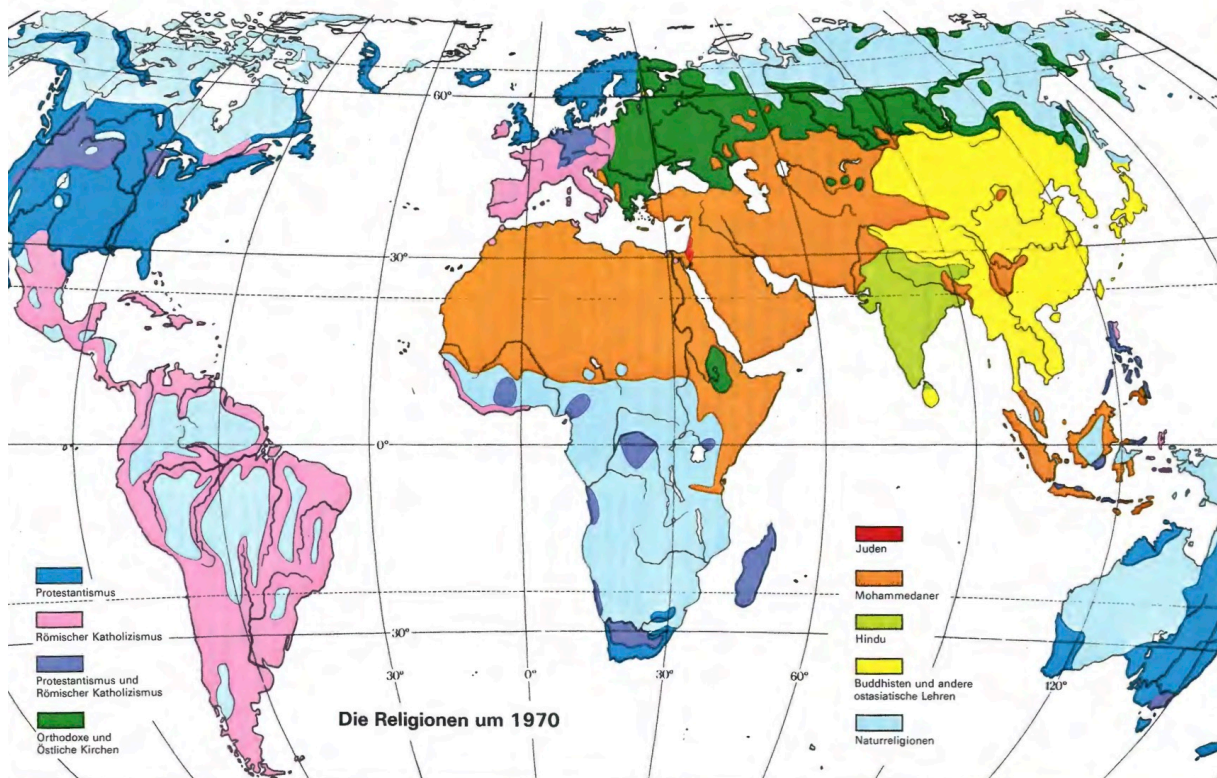


Abb. 4: «Die Religionen um 1970»

Aus: Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild, Bd. 7 (1978), 41.

Ob die Karten schwarzweiss oder farbig gestaltet sind, spielt für die Darstellung der konfessionellen Perspektive keine Rolle. Vor 1970 wurden aber ohnehin kaum farbige Karten eingesetzt und wenn, dann meist als Anhang am Schluss des Buches. Doch auch diese Karten hatten trotz ihrer Anordnung am Ende des Schulbuches eine Aussagekraft. So wurden dem Schwyzer Schulbuch von Troxler aus den 1920er-Jahren mehrere Karten am Schluss beigelegt, welche die Bistumseinteilungen bis in die entsprechende Gegenwart aufzeichneten.⁶⁵³ Auch hier wurde mittels Karten der Bezug zur katholischen Welt deutlich gemacht. Gegenwartsbezüge anhand von Geschichtskarten waren auch in den Schulbüchern nach 1970 beliebt, in denen farbige Karten nun weit verbreitet waren. In dem Aargauer Schulbuch Weltgeschichte im Bild aus den 1970er-Jahren geschah der Gegenwartsbezug durch eine Weltkarte, die der Karte zur «Reformation um 1570» folgte. Sie zeigt farbenreich die Religionen der Welt um 1970 und illustriert somit – zumindest im Bereich der Karten – die Öffnung des konfessionellen Blickwinkels (Abb. 4).⁶⁵⁴

⁶⁵³ Troxler: Schweizer Geschichte, Karte I–VIII.

⁶⁵⁴ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild, Bd. 7 (1978), 41.

Im Gegensatz zu Karten waren Bilder auch bereits im 19. Jahrhunderts durchaus verbreitet. Das Vorgehen, durch Illustrationen die konfessionelle Prägung zu stärken, zeigt sich im Themenbereich «Reformation» auch bei diesen Abbildungen. So ist im Zürcher Lehr- und Lesebuch des Autorenteam Vögelin / Müller von 1872 zur Schweizer Reformationsgeschichte ein Porträt von Huldrych Zwingli abgebildet, während das Schwyzer Lehrmittel von Marty, das im gleichen Zeitraum erschien, den Schwerpunkt der Bebilderung auf die «Kappeler Milchsuppe» legte.⁶⁵⁵ Während Vögelin / Müller also den Zürcher Reformator in den Vordergrund rückten, setzte Marty eher auf Ereignisse der Versöhnung respektive solche Geschehnisse, in denen auch Katholiken eine Rolle spielten. Die kurzen Ausführungen zur «Industrialisierung» blieben jedoch im 19. Jahrhundert noch komplett ohne Bilder. Das änderte sich erst im 20. Jahrhundert, insbesondere ab den 1950er-Jahren. Wenn man die Bildauswahl betrachtet, zeigt sich, wie visuelle Botschaften generiert werden können, die zugleich eine didaktische Ausstrahlung haben. Sowohl die Auswahl der Bilder als auch ihre Positionierung hebt bestimmte Aspekte der Textinhalte hervor. In den meisten Schulbüchern, die auf Illustrationen setzten, zeigt sich ein ähnliches Bild, was die Auswahl betrifft. Ein typisches Beispiel einer Bebilderung findet man im Schwyzer Schulbuch von Halter, das in den 1960er-Jahren für obligatorisch erklärt wurde. Auf einem separaten Bildbogen, ungefähr in der Mitte des Kapitels, sind vier Abbildungen zu Aspekten der Industrialisierung angesiedelt. Drei davon betreffen den technischen Fortschritt: Eine Zeichnung mit einem frühen Fahrradmodell, ein Foto mit dem ersten Auto und ein Foto eines Vorgängermodells eines Flugzeuges. Alle Bildunterschriften verweisen mit Namen auf die jeweiligen Erfinder. Im Anhang werden alle diese Bilder auf dem Bilderbogen noch mit einigen Sätzen erläutert.⁶⁵⁶ Erst die vierte Abbildung ist das bekannte Bild zum Maschinensturm in Uster von 1832. Als «Usterbrand» gingen die Ereignisse im November 1832 in die Geschichte ein, während denen Heimarbeiter und Kleinfabrikanten eine Weberei in Uster stürmten und die Maschinen zerstörten. Hintergrund der Tat war nicht nur die existenzielle Notlage der beiden Gruppen, sondern auch, dass die neue liberale Regierung die Forderung nach einem Verbot von Webmaschinen nicht berücksichtigt hatte.⁶⁵⁷ Auch in der Neubearbeitung von Hakios / Rutsch, die ebenfalls in den 1960er-Jahren erschien, ist die Verteilung der Bilder ähnlich. Dieses Buch bildet den Maschinensturm ebenfalls als Ergänzung zu Abbildungen des technischen Fortschritts ab. Der Maschinensturm in Uster verweist auf gesellschaftliche Probleme des Industrialisierungsprozesses. Durch die Auswahl

⁶⁵⁵ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, 234; Marty: Illustrierte Schweizer Geschichte, 126.

⁶⁵⁶ Halter: Vom Strom der Zeiten (Zweiter Teil: Neuzeit), 96, Erklärungen zu den Bildern, 201.

⁶⁵⁷ Bürgi / Schmid: Usterbrand.

und Verteilung der Bilder wird jedoch dem technischen Fortschritt auf der visuellen Ebene mehr Bedeutung zugemessen. Diese Bilderauswahl macht deutlich, dass «Industrialisierung» in den Schulbüchern in erster Linie technischen Fortschritt bedeutete. Das ist an sich nicht überraschend, erhielten technische Fortschritte doch auch in den Texten viel Raum. Doch durch die zusätzliche Illustration mit entsprechenden Bildern, erhält diese Ausrichtung von «Industrialisierung» stärkeres Gewicht und dadurch auch didaktische Relevanz. Illustrationen folgen aber inhaltlichen Veränderungen und neuen fachwissenschaftlichen Prämissen, das zeigen die Schulbücher nach 1970. Die Anzahl Abbildungen nahm deutlich zu, was auch mit den neuen Konzepten dieser Schulbücher zusammenhing. Bilder und Karten wurden nun teilweise auch in Arbeitsaufträge integriert und hatten nicht mehr nur eine illustrative Funktion. Schülerinnen und Schüler sollten Karten miteinander vergleichen oder Bildmaterialien nach Veränderungen untersuchen.⁶⁵⁸ Was die Abbildungen im Themenbereich der «Industrialisierung» betrifft, so gehörte der Maschinensturm nach wie vor zum Repertoire – gerade in Zürcher Schulbüchern – und auch der technische Fortschritt wird in den meisten Büchern nach wie vor abgebildet. Doch ergänzt wurden diese Abbildungen nun durch Bilder von Fabriken und der darin arbeitenden Bevölkerung. In der ersten Ausgabe von *Weltgeschichte im Bild* ist sogar der Hauptfokus auf solche Bilder gerichtet.⁶⁵⁹

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Autoren «Anschaulichkeit» auf verschiedenen Ebenen umzusetzen versuchten. Dies geschah in den Texten durch sprachliche Vereinfachungen und Reduktion inhaltlicher Komplexität. Die Autoren bedienten sich auch fiktionalen Elementen, um ihren Text «anschaulich» zu gestalten. Im Bereich der Illustrationen wurden durch die Auswahl der Bilder und die damit verbundene Text-Bild-Relation Schwerpunkte gesetzt.

2.3 Fazit

In den untersuchten Schulbüchern zeigen sich erstaunlich viele Unterschiede und Veränderungen, was die Erzählstrukturen betrifft. Erzählstrukturen unterscheiden sich einerseits nach der Zeit, in der die Bücher erschienen sind, andererseits werden auch in den Büchern selbst Unterschiede zwischen den einzelnen Themen sichtbar.

«Industrialisierung» und «Reformation» wurden in den Schulbüchern nicht gleich erzählt. Die unterschiedlichen Inhalte verlangten auch unterschiedliche Weisen des Erzählens.

⁶⁵⁸ Vgl. z.B. Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild*, Bd. 7 (1987), 129.
Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild*, Bd. 8 (1977), 40.

⁶⁵⁹ Vgl. z.B. Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild*, Bd. 8 (1977), 32–49.

«Reformation» stellt ein Thema dar, das während des gesamten Untersuchungszeitraumes mehrheitlich politikgeschichtlich ausgerichtet war. Im Vordergrund standen verschiedene Ereignislinien, die oft chronologisch gestaltet wurden und in denen gerade auch in den Lehrmitteln des 19. Jahrhunderts Konflikte dominierten. Im Gegensatz dazu stellt die Industrialisierung den thematischen Ansatzpunkt zur Etablierung der Kulturgeschichte dar. Wirtschaftliche Zusammenhänge wurden in Schulbüchern des 19. Jahrhunderts noch in ergänzenden Kapiteln zur politischen Geschichte behandelt. Sie bildeten in der Erzählstruktur einen Gegenpol. Die anhaltenden Forderungen nach Kulturgeschichte zeigten jedoch zunehmend Wirkung. Nicht nur erhielten im 20. Jahrhundert wirtschaftliche Zusammenhänge laufend mehr Platz, ab den 1950er-Jahren wird «Industrialisierung» zu einem etablierten Thema des Schulbuchkanons. Die Abgrenzung der Kulturgeschichte von der Politikgeschichte ist nach diesem Zeitpunkt nicht mehr so offensichtlich, viel mehr nimmt «Industrialisierung» den gleichen Stellenwert in den Schulbuchinhalten ein.

Auch das Prinzip der «Anschaulichkeit» führt zu Veränderungen in der Erzählstruktur. Vereinfachung, Kürzung und fiktionale Elemente bestimmten die sprachlich-inhaltliche Ebene in diesem Zusammenhang. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts versuchte man in erster Linie mit diesen Elementen Anschaulichkeit zu generieren. Die Texte veränderten sich fortlaufend, wurden sprachlich einfacher und verloren an Komplexität. Manch einer der Autoren fügte einen Teil hinzu, der gewissen Elementen der Erzählung gestalterisch eine eigene Richtung gab. Nach 1950 führte das Postulat, die Erzählungen ausführlicher zu gestalten, zu mehr Raum für Erklärungen, beispielsweise einzelner Begriffe. Im Bereich der «Illustration» wurden durch bestimmte Karten und Bilder spezifische thematische Aspekte in den Vordergrund gerückt und ihnen damit auch didaktisch mehr Relevanz verliehen.

3 Didaktische Gestaltungsweisen

3.1 Von weltgeschichtlichen Ereignissen und schweizerischen Besonderheiten

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war die Frage, wie Welt- und Schweizergeschichte dargestellt werden sollte, ein prägendes Thema für die Schulbuchgestaltung. Im 19. Jahrhundert waren die Bücher entweder auf Allgemeine Geschichte im Sinn einer Geschichtsschreibung, die geographisch über das eigene Land hinausging, ausgerichtet, oder sie bezogen sich im Sinn einer Nationalgeschichtsschreibung nur auf Ereignisse der schweizerischen Geschichte. Im 20. Jahrhundert kamen zunehmend Forderungen auf, beide Bereiche miteinander zu verbinden. Die Umsetzung dieses Prinzips erfolgte – wenn auch

teilweise mit beachtlichen Verzögerungen – bis 1970 in allen Untersuchungskantonen. Auch wenn Weltgeschichte vor allem aus einer europäischen Perspektive heraus verstanden wurde, kam diese Neuausrichtung doch einem Paradigmenwechsel gleich. Weltgeschichte wurde als «Dimension der Wahrnehmung» für die Geschichtsschreibung im Schulbuch relevant. Ging es doch im Geschichtsunterricht zunehmend auch darum, über den Tellerrand des eigenen Nationalstaates hinauszublicken, wie von Akteuren der Lehrmittellentstehung immer wieder verkündet wurde.⁶⁶⁰ Doch das Verhältnis zwischen Welt- und Schweizergeschichte stand lange Zeit klar zu Gunsten der Schweizer Geschichte, wie Furrer in seiner Untersuchung zu Schulbüchern in der Schweiz nach 1945 aufzeigt, auch wenn eine Verbindung der beiden Bereiche angestrebt wurde. In Lehrmitteln zwischen den 1930er- und 1970er-Jahren würde der Anteil der Schweizergeschichte gemäss Furrer teilweise bis zu fünfzig Prozent betragen. In den Schulbüchern nach 1970 nähme er noch immer zwischen zehn Prozent und einem Drittel des Umfangs ein.⁶⁶¹ In vielen Fällen stellte die Schweizer Geschichte also auch nach der didaktischen Verbindung der beiden Bereiche inhaltlich nach wie vor den Hauptanteil in den Lehrmitteln dar, was sich erst nach 1970 langsam änderte. Die Diskussionen um Welt- und Schweizergeschichte fanden in einer Zeit statt, in der in der Schweiz politisch eine Besinnung auf die eigenen Werte erfolgte. Die politisch-kulturelle Bewegung der «Geistigen Landesverteidigung» zwischen den 1930er- und 1960er-Jahren hatte zum Ziel, mit nationalen Idealen ein Bollwerk gegen totalitäre Anschauungen wie Faschismus, Nationalsozialismus und Kommunismus zu bilden.⁶⁶² Wie Ritzer zeigt, waren trotz dieser Neuausrichtung der Schulbücher auf eine Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte die Werte der «Geistigen Landesverteidigung» stark präsent. Gerade in der Zeit des Kalten Krieges hätte diese im Geschichtsunterricht sogar eine eigentliche Renaissance erlebt.⁶⁶³ In diesem Kapitel wird untersucht, wie die Zugänge zu Welt- und / oder Schweizergeschichte in den Schulbüchern in den beiden Themenbereichen «Reformation» und «Industrialisierung» umgesetzt wurden. Wie veränderte sich die Darstellung? Wirkten sich politische Implikationen wie die «Geistige Landesverteidigung» auf die Darstellung der Themen aus? Bereits im 19. Jahrhundert war die inhaltliche Trennung von Allgemeiner- und Schweizer Geschichte gerade im Bereich der «Reformation» nicht immer so absolut, wie es die

⁶⁶⁰ Vgl. Teil II, Kap. 2.4 (Welt- und Schweizergeschichte).

⁶⁶¹ Furrer: Die Nation im Schulbuch, 74–76. Furrer nennt einige Angaben zum Umfang der Schweizergeschichte in den Schulbüchern. Folgende Bücher sind auch im Quellenkorpus dieser Arbeit vorhanden: Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte (1962) (ca. 1/3); Ziegler: Zeiten, Menschen, Kulturen (ca. 10%); Meyer/Schneebli: Durch Geschichte zur Gegenwart (ca. 10%); Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild (Neubearbeitung ab 1985) (ca. 1/3).

⁶⁶² Jorio: Geistige Landesverteidigung.

⁶⁶³ Ritzer: Tell und Dunant oder Ho Chi Minh und Gandhi?, 2f.

Ausrichtung der Schulbücher vermuten lassen könnte. Obwohl es Schulbücher für Schweizer Geschichte und andere für Allgemeine Geschichte gab, kamen bestimmte Elemente der Allgemeinen Geschichte auch immer wieder in den Werken zur schweizerischen Geschichte vor und umgekehrt. Gerade die verschiedenen Reformatoren führte man gerne in den Büchern beider Ausrichtungen auf. Im Aargauer Schulbuch *Kleines Lehrbuch für Weltgeschichte* von Dietschi, das 1872 erschien, wurde beispielsweise Zwingli als Vertreter der Schweizerischen Reformation eingeführt, während Calvin als Reformator für Frankreich fungierte.⁶⁶⁴ Die Reformatoren erhielten also eine nationalgeschichtliche Rolle auferlegt und auch der schweizerische Vertreter erhielt seinen Platz in der Weltgeschichte. Überhaupt waren nationalgeschichtliche Erzählungen der Reformation bis in die 1920er-Jahre eine häufige Option, Weltgeschichte zu behandeln. Auch Helg, der mit seinem Schulbuch *Welt- und Schweizergeschichte* um 1900 das erste Werk, das beide Bereiche miteinander verband, lieferte, setzte auf diese Darstellung. In einer Ausgabe, die um 1920 erschien und im Kanton Schwyz obligatorisch war, behandelte er die «Kirchentrennung» in Deutschland, der Schweiz, Frankreich, England sowie Spanien, der Niederlande und Portugal in je eigenständigen Teilen und schloss mit einem Überblick zur Kirchenspaltung in den übrigen Ländern Europas. Im letzten Kapitel hielt er auch fest, in welchen Ländern die Reformation praktisch keine Resonanz fand.⁶⁶⁵ In späteren Werken verschwand diese Ausführlichkeit. Man verwies in der Regel noch auf Deutschland, Frankreich und England als weltgeschichtliche Bezugsorte.⁶⁶⁶ Eine herausragende Rolle in der Thematisierung der «Reformation» nahmen aber weiterhin die Ereignisse in Deutschland und damit verbunden die Person Luthers ein. Die Reformation in Deutschland war auch dann ein Thema, wenn über keine weiteren Länder berichtet wurde, was bis 1970 hauptsächlich in zürcherischen Schulbüchern der Fall war.⁶⁶⁷ Luther war in der Regel der minimale weltgeschichtliche Bogen in Schulbüchern, die in ihrer Gestaltung den Zusammenhang der beiden Teilbereiche proklamierten. Schnyder bemerkt, dass Luther auch fachwissenschaftlich einen relevanten Bestandteil des Verständnisses von «Reformation» darstelle. Und Kaufmann macht deutlich, dass die «Reformation» sich zwar von Anfang an nicht nur auf deutsches Territorium bezog, aber ein kohärentes Geschichtsnarrativ einen Beginn benötige. Luther biete durch seine Streitereien mit der Papstkirche, die eine einzigartige Ereigniskette in Gang gesetzt hätten, diesen Ausgangspunkt für das Narrativ der

⁶⁶⁴ vgl. z.B. Dietschi: *Kleines Lehrbuch der Weltgeschichte*, 160f.

⁶⁶⁵ Helg: *Welt- und Schweizergeschichte* (ca. 1920), 18–44.

⁶⁶⁶ Zum Beispiel: Fischer: *Allgemeine Geschichte*, 101–118; Hafner: *Kurze Welt- und Schweizergeschichte* (1962), 127–131.

⁶⁶⁷ Z.B. Hakios / Rutsch: *Welt- und Schweizergeschichte* (1951), 182–193; Hartmann: *Bilder aus der Geschichte*, 59–62.

«Reformation». Dies auch, weil keine der weiteren Reformationsbewegungen unabhängig von Luther entstanden sei. Es sei aber davon abzusehen, Luther in die «Sphäre des Monumentalen» zu rücken. Seine Relevanz ergebe sich aus der Konstellation der Ereignisse zu diesem Zeitpunkt, die aber auch nicht losgelöst von Mentalitäten sowie sozialen und politischen Ordnungen gesehen werden könnten.⁶⁶⁸

Im Falle der Zürcher Schulbücher gab es verschiedene Gründe, wieso neben der zwinglianischen Reformation auch Luther und der deutschen Reformation immer ein relevanter Platz im Schulbuch eingeräumt wurde, obwohl auf andere europäische reformatorische Ereignisse nicht eingegangen wurde. Auch wenn man in der Regel die schweizerischen Ereignisse an erster Stelle im Schulbuch behandelte, so konnte die Relevanz Luthers und der Reformation in Deutschland offenbar doch nicht ignoriert werden. So wurde die deutsche Reformation in den meisten Lehrmitteln mit einem eigenständigen, wenn auch im Vergleich zu den schweizerischen Ereignissen meist kürzeren Kapitel abgehandelt.⁶⁶⁹ Aber in der Abhandlung der Ereignisse in der Schweiz wurde in einem Teil der Bücher auf Parallelen wie die Bauernkriege in Deutschland von 1525 und die gleichzeitigen Bauernunruhen in den zürcherischen Landgebieten verwiesen.⁶⁷⁰ Andererseits gab es durch das «Marburger Religionsgespräch» von 1529 auch tatsächlich ein historisches Ereignis, das ein persönliches Treffen von Zwingli und Luther beinhaltete. Die zunehmende Bedrohungslage gegen die «Protestanten» liessen Landgraf Philipp von Hessen Schutzbündnisse anstreben. Mit einer Zusammenführung der beiden Reformatoren wollte er Kräfte bündeln.⁶⁷¹ Dieses «Marburger Religionsgespräch» stellte im Schulbuch somit ein inhaltliches Moment dar, das National- und Weltgeschichtsschreibung direkt aufeinandertreffen liess. Das Treffen war teilweise bereits im 19. Jahrhundert ein Thema als praktisch noch keine Vermischung von welt- und schweizergeschichtlichen Bezügen geschaffen wurde. Dieser Umstand wiederum gibt interessante Einblicke in das Verhältnis der beiden Kategorien. Gerade im 19. Jahrhundert herrschte nicht nur Bewunderung für Luther vor, wie das Buch zur «Vaterländischen Geschichte» des Zürcher Autors Oechsli von 1885 zeigte:

«Während Zwingli der Geistesgrösse Luthers aufrichtige Verehrung zollte, hasste ihn dieser wie seinen grimmigsten Feind; er konnte es nicht ertragen, dass der Schweizer

⁶⁶⁸ Schnyder: Reformation, 7; Kaufmann: Erlöste und Verdamnte, 9–18.

⁶⁶⁹ Z.B. Gubler / Specker: Welt- und Schweizergeschichte, 148–152; Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte (1951), 182–193.

⁶⁷⁰ Gubler / Specker: Welt- und Schweizergeschichte, 155; Gutersonn / Hartmann: Geographie und Geschichte, 230–232.

⁶⁷¹ Opitz: Ulrich Zwingli, 88.

seinen eigenen Weg ging und in vielem abweichende Meinungen hegte namentlich über die Bedeutung des Abendmahls.»⁶⁷²

Oechsli zog zwar Verbindungen zur deutschen Reformation, hob jedoch mit seiner Darstellung Zwingli und damit auch die schweizerische Version der Reformation klar über die Ideen in Deutschland und wird so zum Verteidiger des Zwinglianismus. Die Einbindung Luthers übernimmt hier auch eine politische Funktion. Die Beschreibung der Reaktion Luthers, die äusserst negativ konnotiert ist, macht dies mehr als deutlich. Es sind insbesondere unterschiedliche Ansichten bezüglich des Abendmahls, die Luther von Zwingli unterschieden, da der Schweizer Reformator diesem im Gegensatz zum deutschen Reformator vor allem eine symbolische Funktion zuwies.⁶⁷³ Auch wenn in der gegenwärtigen Fachliteratur zur Reformation tatsächlich Luther für das Scheitern des Gesprächs verantwortlich gemacht wird, so fällt doch auf, wie die Darstellungen im 20. Jahrhundert deutlich weniger wertend wurden, auch wenn Luther lange Zeit noch immer etwas negativer dargestellt wurde.⁶⁷⁴ So heisst es im Zürcher Schulbuch von Wirz aus dem Jahre 1926: «Obgleich deren Lehren in der Hauptsache nur in der Auffassung des Abendmahls voneinander abwichen, wollte keiner nachgeben; immerhin verhielt sich Zwingli weniger schroff abweisend als Luther.»⁶⁷⁵ Luther wird zwar als unfreundlich beschrieben, doch der aggressive Ton, der noch bei Oechsli im 19. Jahrhundert vorherrschte, ist verschwunden. Wie schon mehrfach erwähnt, räumte auch das Zürcher Lehrmittel *Zeiten, Menschen, Kulturen*, das in den 1970er-Jahren erschien, der Reformation noch viel Platz ein. Im Abschnitt «Zwingli und Luther» sind drei Quellenausschnitte aufgeführt. Keiner verweist jedoch auf den Abendmahlstreit. Im Gegenteil, die Verbindung der beiden Reformatoren wurde positiv konnotiert. Aus einem Brief, den Zwingli ein paar Jahre vor dem Marburger Religionsgespräch an den Schweizer Reformator Oswald Myconius⁶⁷⁶ schrieb, wird in dem Schulbuch folgendes zitiert: «Von Luther lese ich im Moment fast nichts; aber was ich bisher von ihm gesehen habe, das befindet sich meines Erachtens in Übereinstimmung mit der Evangelischen Lehre.»⁶⁷⁷ In den Schulbüchern nach 1970 wurde also nicht mehr auf den Abendmahlstreit eingegangen, sondern die beiden Lehren wurden – zumindest was das Verhältnis der beiden Reformatoren untereinander betraf – durch die Auswahl der historischen Materialien gleichwertig beurteilt. Zwingli nahm Luthers Schriften wahr und

⁶⁷² Oechsli: *Vaterländische Geschichte* (1885), 145.

⁶⁷³ Sallmann: *Zwinglianismus*.

⁶⁷⁴ Zum Marburger Reformationsgespräch: Opitz: *Ulrich Zwingli*, 88; Kaufmann: *Erlöste und Verdammte*, 171.

⁶⁷⁵ Wirz: *Geschichtslehrmittel für die Sekundarschule*, 120.

⁶⁷⁶ Vgl. Egloff: *Myconius, Oswald*.

⁶⁷⁷ Ziegler: *Zeiten, Menschen, Kulturen (Renaissance, Reformation)*, 107.

konnte hinter den Gedanken derselben stehen. Die zürcherische Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte im Themenbereich «Reformation» gewichtete jedoch insbesondere in Schulbüchern des 19. Jahrhunderts die protestantischen Lehren zugunsten der eigenen Geschichte. Diese Gewichtung verschwand, wie am Beispiel des Abendmahlstreits gezeigt wurde, im Lauf des 20. Jahrhunderts. Man könnte also die Verbindung zwischen Welt- und Schweizergeschichte zumindest in inhaltlich-sprachlicher Hinsicht nach 1970 als ausgeglichener bezeichnen.

Doch die Zürcher Schulbücher fallen auch noch in anderen Bereichen aus dem Rahmen, was deutlich macht, wie relevant die Reformation für die eigene Geschichte im Kanton Zürich eingeschätzt wurde. Ein ausgeprägter Lokalbezug ist gerade in Lehrmitteln der Kantone Aargau und Schwyz selten. Nur in wenigen Fällen wird auf lokale Begebenheiten Bezug genommen.⁶⁷⁸ Auch in Lehrmitteln der Primaroberstufe, also den Schulstufen mit dem tiefsten Anspruchsniveau, ist das nicht anders, obwohl gerade im Bereich der Reformpädagogik der Bezug auf die unmittelbare Lebenswelt des Kindes für schwächere Schülerinnen und Schüler ein Anliegen war.⁶⁷⁹ Der Grund dafür liegt sicherlich in den frühen interkantonalen Vernetzungen. Aargau schuf bereits in den 1920er-Jahren Lehrmittel in einem kantonalen Konglomerat, Schwyz bezog seine Schulbücher aus einem überkantonalen katholischen Netzwerk.⁶⁸⁰ Möglichkeiten für einen ausgeprägten kantonalen Bezug der Inhalte waren so wenig gegeben. Im Kanton Zürich allerdings sah die Situation anders aus. Die Schulbücher wurden in erster Linie zum Gebrauch im eigenen Kanton hergestellt. Der Lokalbezug der Reformation lag damit sozusagen vor der Haustüre und rechtfertigte auch eine entsprechende Ausführlichkeit. Auch in anderen Schulbüchern war die Darstellung der Reformation in der Schweiz ohne das Beispiel Zürich nicht denkbar. Zürich wurde durch die Stadtreformation Ausgangspunkt für die weiteren Entwicklungen in der Eidgenossenschaft.⁶⁸¹ Wirz beispielsweise konzipierte die Stadtzürcher Reformation geradezu als Falldarstellung. Nach Pandel ist die Falldarstellung ein didaktisches Prinzip, das eine allgemeine Problemlage an einem konkreten Fall darstellt. Die räumliche Auffassung mittels einem lokal orientierten Modell ist eine häufige Version der Umsetzung.⁶⁸² Der entsprechende Teil im Schulbuch beginnt mit einem Überblick über «religiöse und sittliche Zustände in Zürich» und endet mit «Zürich nach den Kappelerkriegen». Die Ereignisse werden also ausdrücklich unter

⁶⁷⁸ Z.B. Burkhard: Welt- und Schweizergeschichte, 164f. Das Kapitel «Ursachen der Reformation» beginnt beispielsweise mit der Beschreibung der Aargauer Bistumsgrenzen.

⁶⁷⁹ Vgl. Teil II, Kap. 2.2 (Reformorientierter Unterricht)

⁶⁸⁰ Vgl. Teil II, Kap. 2.3 (Zeit der Wettbewerbe); Vgl. Teil II, Kap. 3.4 (Konfession).

⁶⁸¹ Kaufmann: Erlöste und Verdammte, 144–156; Schnyder: Reformation, 63–65.

⁶⁸² Pandel: Didaktische Darstellungsprinzipien, 158.

zürcherischer Perspektive betrachtet und auch entsprechend beurteilt. Die Wertung des Ausgangs der Kappelerkriege und die zürcherischen Zwistigkeiten zwischen Land und Stadt wurden klar zugunsten der Reformation ausgelegt, wie folgende Textstelle belegt: «Doch hielt das Landvolk treu zum neuen Glauben, so dass die Reformation die schwere Prüfung glücklich bestand.»⁶⁸³

In der Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte ist, wie bei anderen Themen auch, keine gradlinige Entwicklung der Schulbücher festzustellen. So ist auch die Verbindung zwischen Welt- und Schweizergeschichte je nach Schulbuch anders organisiert. Im Bereich der Industrialisierung sind die Grenzen zwischen Welt- und Schweizergeschichte tendenziell etwas durchlässiger als beim Thema Reformation. Viele Lehrmittel unterscheiden in diesem Themenbereich nicht zwischen welt- und schweizergeschichtlichen Ereignissen, sondern sehen die Industrialisierung als Gesamtphänomen, das sich geographisch an vielen Orten gezeigt habe. Eine Darstellung in Kapiteln nach national- und weltgeschichtlichen Kriterien erfolgte hier somit seltener. Im Vordergrund standen Phänomene wie die Einführung des Fabrikwesens, die Lage der Arbeiterschaft oder die Entwicklung entsprechender Schutzgesetzgebungen.⁶⁸⁴ Gerade für die Einführung des Fabrikwesens wurde meist das Beispiel England genannt, da die Industrialisierung von England aus ihren Anfang nahm.⁶⁸⁵ Für die Schutzgesetzgebung bezog man sich meistens auf die Schweiz, auch wegen der Einführung des eidgenössischen Fabrikgesetzes von 1877.⁶⁸⁶ Noch stärker als Gesamtphänomen behandelte Thurnherr in seinem zeitgeschichtlichen Leseheft *Die soziale Frage* von 1974 die Industrialisierung. Seine Darstellung unterstützte er beispielsweise im Kapitel «Not und Elend der Arbeiter» mit Quellentexten aus England, Deutschland sowie der Schweiz. Sowohl der Alltag von Fabrikarbeiterinnen und Fabrikarbeiter, als auch die Schutzgesetzgebungen und die ersten Aufstände der Arbeiterschaft wurden nicht geographisch auf nur eine Region beschränkt, sondern mit dem Beizug von Quellen aus den drei oben genannten Ländern dargestellt.⁶⁸⁷ Die Darstellung der Industrialisierung als Gesamtphänomen findet sich aber nicht in allen Schulbüchern nach 1970. Im Gegenteil, gerade beim Aargauer Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild*, von dem der Band mit dem Themenbereich «Industrialisierung» in erster Auflage 1977 erschien, ist die Trennung zwischen Welt- und Schweizergeschichte überdeutlich, obwohl der Titel das nicht vermuten

⁶⁸³ Wirz: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen, 119.

⁶⁸⁴ Vgl. z.B. Hafner: Kurze Welt- und Schweizergeschichte (1942), 186–188; Wirz: Geschichtslehrmittel für die Sekundarschulen, 225–236.

⁶⁸⁵ Vgl. Butschek: Industrialisierung, 121.

⁶⁸⁶ Studer: Fabrikgesetze.

⁶⁸⁷ Thurnherr: Die Soziale Frage, 18–36.

lässt. Doch sowohl der Themenbereich «Industrialisierung» als auch der Themenbereich «Reformation» ist in zwei Teile gegliedert. Zwar wurden im jeweiligen selben Band beide Teilbereiche behandelt, doch man vollzog eine klare Trennung. Zuerst wurde die «Weltgeschichte» behandelt, am Schluss des Bandes jeweils die «Schweizergeschichte». Beide Bereiche sind mit ebendiesen Obertiteln versehen. So gibt es beispielsweise im Bereich der Weltgeschichte die Kapitel «Die industrielle Revolution» und «Soziale Frage». Im Bereich der Schweizergeschichte heisst die nationalgeschichtliche Entsprechung «Die Industrie und ihre Arbeiter».⁶⁸⁸ Tatsächlich sind in dieser Ausgabe die Ausführungen zur Schweiz deutlich weniger umfassend als die internationalen Teile. Doch an der Trennung hielt man fest, auch noch in der komplett überarbeiteten Neuausgabe von 1988.⁶⁸⁹

Doch nicht nur die Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte war ein Thema in den Schulbüchern, auch schweizerische Erfolge und Besonderheiten wurden gerne betont und verweisen auf den nationalpädagogischen Anspruch, der lange Zeit mit dem Geschichtsunterricht verbunden war.⁶⁹⁰ Beim Thema «Industrialisierung» zeigte sich der nationale Stolz bis in die 1970er-Jahre beispielsweise in der Darstellung der Infrastruktur im 19. Jahrhundert, vor und nach der Bundesstaatsgründung. So bemerkte Fricker 1891: «Bald bedeckte das Land ein wohl angelegtes Telegraphennetz, und allerorts begann der Bau der Eisenbahn [...] in den Alpen wurden durch beträchtliche Zuschüsse der Bundeskasse schöne Heerstrassen erbaut, Flüsse eingedämmt und korrigiert.»⁶⁹¹ Insbesondere bestimmte Bauwerke wurden hervorgehen. Neben der bereits mehrfach erwähnten Gotthardbahn war beispielsweise auch die Korrektur des Flusses Linth und der damit verbundene Bau des Linthkanals ein wiederkehrendes Element.⁶⁹² Der Bau der Gotthardbahn kann als bedeutendstes Verkehrsprojekt des 19. Jahrhunderts gesehen werden und wurde erst nach der Bundestaatsgründung definitiv in Angriff genommen.⁶⁹³ Das Linthprojekt hingegen, in dem es darum ging, die Linthebene durch eine Korrektur des Flusslaufes und die Ableitung durch einen Kanal in den Zürichsee vor Überschwemmungen besser zu schützen, war bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch eine grosse interkantonale Zusammenarbeit verwirklicht worden.⁶⁹⁴ Beide Projekte können als nationale Erfolgsprojekte beurteilt werden, die den Fortschrittsgedanken des 19. Jahrhunderts in Schulbucherzählungen bis weit ins 20. Jahrhundert hinein manifestieren.

⁶⁸⁸ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild, Bd. 8 (1977), 32–49; 116–119.

⁶⁸⁹ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild, Bd. 8 (1988), 32–45; 106–120.

⁶⁹⁰ Vgl. Teil I, Kap. 1.3 (Im Dienste der Nation).

⁶⁹¹ Fricker: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen, 181.

⁶⁹² Z.B. Fischer: Schweizergeschichte (1927), 389; Hartmann: Bilder aus der Geschichte, 145.

⁶⁹³ Bärtschi: Gotthardbahn.

⁶⁹⁴ Ziegler: Linth (Fluss); Hermann: Zwischen Angst und Hoffnung, 385.

Inhalte, die man mit nationalpädagogischen Ansprüchen in Verbindung bringen kann, findet man nicht nur im Bereich von Bauwerken. Genauso wurden historische Persönlichkeiten und ihr Umfeld dazu benutzt. Vögelin / Müller, die in ihrem Zürcher Schulbuch der 1870er-Jahre in Zusammenhang mit der Demokratischen Bewegung den Republikanismus bewarben, kolportierten Zwingli zum nationalen Helden mit politischen Werten des 19. Jahrhunderts: «So tritt auch bei Zwingli von Anfang an das Gefühl, ein freier Schweizer zu sein, überaus stark hervor, und dieses Nationalgefühl war der Antrieb für seine reformatorische Tätigkeit.»⁶⁹⁵ Während der Geistigen Landesverteidigung – einige Jahrzehnte später – wurde Zwingli erneut in den nationalen Fokus gerückt und brachte vermehrt «vaterländische Angelegenheiten auf der Kanzel zur Sprache.»⁶⁹⁶ Und ebenso wurde die bäuerliche und ländliche Herkunft des Reformators deutlicher betont. Als «Kind der Berge», «dem freien Bergbauernstand entsprossen», wuchs der zukünftige Reformator in der Region Obertoggenburg, wo «in Alpwiesen zerstreut die Häuser und Hütten von Wildhaus liegen», auf.⁶⁹⁷ Darüber hinaus werden im Kontext der Geistigen Landesverteidigung auch immer wieder Abgrenzungsmechanismen ersichtlich. Mittels der Betonung schweizerischer Besonderheiten wurde die nationale Unabhängigkeit gewährt. So lautete die Erklärung für Eigenständigkeit der schweizerischen Reformationsbestrebungen, in Abgrenzung zu den Ereignissen in Deutschland im Zürcher Schulbuch *Welt- und Schweizergeschichte* aus dem Jahre 1934 folgendermassen: «In der freien Eidgenossenschaft stützte sich die Lehre nicht auf Fürstenmacht, sondern auf den Willen des Volkes. So ist zu erklären, dass die Schweizer auch in Glaubenssachen etwas andere Wege gingen als die Sprachverwandten im Reich.»⁶⁹⁸ Das Buch kam in der Schweiz ein Jahr nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland auf den Markt. Vor diesem Hintergrund kann man dem Satz eine weitere Bedeutungsebene im Sinne einer Abgrenzung vom Nationalsozialismus unterstellen. Diese Bedeutung liegt auch nahe, weil in der vorherigen Fassung des Schulbuches eine entsprechende inhaltliche Stelle fehlt. Aber solche Abgrenzungsmechanismen finden sich nicht nur im Bereich der Reformation, auch die Folgen der «Industrialisierung» kamen durchaus in den Sog der nationalen Besonderheiten. So bemerkte Hafner in seinem Lehrmittel, dass in den 1940er-Jahren im Kanton Schwyz für obligatorisch erklärt wurde, zu den Arbeiterbewegungen des 19. Jahrhunderts: «Die Schweizer-Arbeiter [sic!] standen vorerst

⁶⁹⁵ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, 233; Vgl. zur politischen Linie von Vögelin: Teil II, Kap. 1.3 (Im Dienste der Nation).

⁶⁹⁶ Gutersohn / Hartmann: Geographie und Geschichte, 226.

⁶⁹⁷ Fischer: Schweizergeschichte (1927), 143; Gubler / Specker: Welt- und Schweizergeschichte, 153; Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte (1951), 184.

⁶⁹⁸ Gubler / Specker: Welt- und Schweizergeschichte, 31.

fest auf nationalem Boden, denn zum Teil waren sie noch innig mit dem Bauernstande verbunden.»⁶⁹⁹

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Weltgeschichte – insbesondere bezogen auf die beiden Themen «Reformation» und «Industrialisierung» – im gesamten Untersuchungszeitraum nicht nur im Verständnis, sondern auch in der Umsetzung vor allem auf Europa bezogen blieb und einen nationalgeschichtlichen Fokus aufwies. Oftmals wurden die beiden Bereiche auch in der Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte weiterhin getrennt behandelt, wobei die Schweizer Geschichte nach wie vor einen grossen Platz einnahm. Sprachlich und inhaltlich wurden oftmals Abgrenzungen der schweizerischen Verhältnisse zu weltgeschichtlichen Ereignissen geschaffen, sei dies im Zusammenhang mit der eigenen protestantischen Position, wie das bei den zürcherischen Schulbüchern im Bereich der «Reformation» oft der Fall war, oder aber in der Hervorhebung von nationalen Besonderheiten.

3.2 Von Reformatoren und Industriekönigen

Zwischen 1870 und 1970 war «Personalisierung» ein weit verbreitetes didaktisches Prinzip im Geschichtsunterricht der Untersuchungskantone. Mit «Personalisierung» war die Vorstellung verbunden, dass historisches Lernen anhand der Taten grosser Persönlichkeiten einfacher sei. Man bezog sich dabei vor allem auf historisch einflussreiche Männer. Dieses didaktische Prinzip wurde in den Quellen oft als «biographische Methode» bezeichnet. War man im 19. Jahrhundert der Überzeugung, dass Begeisterungsfähigkeit und Charakterbildung durch die Orientierung an historischen Persönlichkeiten gefördert würden, so setzte sich im Lauf des 20. Jahrhunderts in den Diskussionen zur Lehrmittelentstehung zunehmend die Ansicht durch, dass der Fokus auf Personen den Geschichtsunterricht plastischer mache und das Lernen aus entwicklungstheoretischer Sicht anrege.⁷⁰⁰ «Personalisierung» war daher als didaktischer Ansatz auch ganz stark mit dem Anschauungsprinzip verbunden. Erst nach 1970 wurde, ausgehend von der sozialwissenschaftlichen Wende und neuen methodischen Ansätzen im Geschichtsunterricht, auch die «Personalisierung» kritisch hinterfragt und davon Abstand genommen. In den Untersuchungskantonen bezog man sich dabei insbesondere auf das neue fachwissenschaftliche Verständnis.⁷⁰¹ Seit Mitte der 1980er-Jahre gibt es mit «Personifizierung» aber wieder ein didaktisches Konzept, das Geschichtsunterricht erneut mit

⁶⁹⁹ Hafner: Kurze Welt- und Schweizergeschichte (1942), 187.

⁷⁰⁰ Vgl. Teil II, Kap. 3.2 (Personalisierung).

⁷⁰¹ Vgl. Teil II, Kap. 4.2 (Neue Zugänge zum Fach Geschichte).

Personen verbindet. Geschichte sollte nun anhand von Individuen oder sozialen Gruppen dargestellt werden, die für eine kollektive Erfahrung stünden. Von gegenwärtigen Geschichtsdidaktikern wird aber auch an diesem Ansatz Kritik geübt, da er wichtigen geschichtsdidaktischen Prämissen wie der Multiperspektivität entgegenlaufen könne.⁷⁰²

«Personalisierung» war in den Lehrmitteln zwischen 1870 und 1970 allgegenwärtig und zeigte sich ebenso im Bereich der «Industrialisierung» wie im Bereich der «Reformation». Beim Thema «Industrialisierung», bei dem, wie das Thema selbst, auch die Personalisierung als didaktisches Prinzip erst im Lauf des 20. Jahrhunderts an Bedeutung gewinnt, wurden Personen vor allem im Sinne von individuellen Erfolgsgeschichten oder in einem nationalen Kontext eingesetzt. So versinnbildlichte die Lebensgeschichte des Johann Jakob Sulzer im Zürcher Schulbuch des Autorenteam Hakios / Rutsch *Welt- und Schweizergeschichte* von 1951 den Aufschwung der Maschinenindustrie. Seine Reisen und seine Ausbildung brachten Johann Jakob Sulzer die Kenntnisse, um zusammen mit seinem Vater und Bruder bei Winterthur eine Eisengiesserei zu eröffnen, die sich schliesslich zur erfolgreichen und weltbekannten Fabrik mauserte. Die Folgen dieser Erfolgsgeschichte zeigen sich im Schulbuch nur positiv: «An den grossen Weltausstellungen wurden die Sulzer-Dampfmaschinen bald als besonders sparsam und leistungsfähig bestaunt. [...] Unzählige mit Sulzer-Dieselmotoren angetriebene Schiffe befahren bis heute die Meere.»⁷⁰³ Der Aargauer Müller betitelte in seinem Werk *Denkwürdige Vergangenheit* aus den 1960er-Jahren sogar ein Kapitel mit «Industriekönige», in dem er international bekannte Personen aus dem 19. und 20. Jahrhundert porträtierte, die für wirtschaftliche Entwicklungen von Bedeutung waren. Seine aufgeführten Personen verkörpern zwar Erfolgsgeschichten, aber die Beurteilung Müllers bleibt deutlich ambivalenter als diejenige bei Hakios / Rutsch. Die porträtierten Herren waren nach Müller auch Beispiele für die grosse Machtakкумуляtion, die durch wirtschaftlichen Erfolg entstehen könne. Dementsprechend enthalten seine Porträts nicht nur blumige Worte, sondern er machte auch auf kritische Aspekte aufmerksam. So fügte Müller beim deutschen Industriellen Alfred Krupp an, dass sowohl der Erste als auch der Zweite Weltkrieg ohne die Waffenlieferungen der im 19. Jahrhundert gegründeten Firma für Deutschland nicht möglich gewesen wären. Henry Ford wiederum wurde durch die Einführung der Arbeitsteilung in Einzelschritte zum «Autokönig». Rockefeller hingegen unterdrückte als erfolgreicher Ölmagnat, der er durch den Siegeszug des Automobils geworden war, sämtliche Konkurrenzfirmen.⁷⁰⁴ Vielleicht lassen sich diese ambivalentere Darstellung und Auswahl von

⁷⁰² Bergmann: Personalisierung, Personifizierung, 298; Heuer: Personalisierung, 153.

⁷⁰³ Hakios / Rutsch: *Welt- und Schweizergeschichte* (1951), 457f.

⁷⁰⁴ Müller: *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 97–100.

Persönlichkeiten bei Müller auch mit den didaktischen Entwicklungen erklären. Wie oben dargelegt, rückten im Lauf des 20. Jahrhunderts entwicklungstheoretische Begründungen für den Einbezug von Persönlichkeiten in den Geschichtsunterricht in den Vordergrund. Personalisierter Geschichtsunterricht sollte das Lernen erleichtern, von Vorbildfunktion und Charakterbildung war weit weniger oft als im 19. Jahrhundert die Rede. In Müllers Schulbuch sind diese Forderungen in den oben genannten Beispielen umgesetzt.

Etwas anders sieht es bei den Beispielen aus, die in einem nationalen Kontext gesehen werden können. Da ist die Vorbildfunktion der porträtierten Personen auch im 20. Jahrhundert noch allgegenwärtig. Zwar brachte man in den Diskussionen zu den Entstehungszusammenhängen «Personalisierung» erstaunlich wenig mit nationalen Heldenfiguren in Verbindung, Eingang in das Schulbuch fanden diese aber trotzdem.⁷⁰⁵ Das Schwyzer Schulbuch von Halter, das in den 1960er-Jahren obligatorisch wurde, beinhaltet im Teil «Das Zeitalter der Maschine» ein Unterkapitel mit dem Titel «Grosse Schweizer». Unter anderen wurden darin Alfred Escher, der den Eisenbahnbau in der Schweiz förderte und insbesondere auch den Bau der Gotthardbahn unterstützte, und Fridolin Schuler, der als Glarner Fabrikinspektor bei der Ausarbeitung des eidgenössischen Fabrikgesetzes mitarbeitete, später eidgenössischer Fabrikinspektor wurde und sich weiterhin für eine Verbesserung des Arbeitnehmerschutzes einsetzte, porträtiert.⁷⁰⁶ Die beiden Herren stehen bereits durch den Titel des Kapitels in einem nationalgeschichtlichen Zusammenhang. Beide wirkten an einem relevanten (Bau)werk des noch jungen Bundesstaates mit: Der Gotthardbahn und dem Fabrikgesetz. Dementsprechend fällt auch die Beurteilung im Schulbuch aus: Escher kämpfte «ein Leben lang für das Schweizervolk und verschaffte durch seine Tatkraft und seinen Weitblick vielen Mitbürgern Arbeit und Brot».⁷⁰⁷ Und Schuler brachte durch «sein Wirken unserem Lande reichen Segen».⁷⁰⁸

Die oben genannten Beispiele zur Personalisierung im Bereich der «Industrialisierung» stammen alle aus der Zeit nach 1950. Sie zeigen also, dass die entwicklungstheoretischen Aspekte von «Personalisierung», die um 1950 diskutiert wurden, ernst genommen wurden. «Personalisierung» nahm im Themenbereich «Industrialisierung» nach 1950 sogar eher noch einmal zu. Das Beispiel von Halter zeigt aber, dass die Begründungen für «Personalisierung» im 19. Jahrhundert – Anregung der Begeisterungsfähigkeit und Charakterbildung durch

⁷⁰⁵ Vgl. Teil II, Kap. 3.3 (Personalisierung).

⁷⁰⁶ Bürgi: Escher, Alfred (vom Glas); Feller–Vest: Schuler, Fridolin.

⁷⁰⁷ Halter: Vom Strom der Zeiten (Zweiter Teil: Neuzeit), 121.

⁷⁰⁸ Ebd., 123.

berühmte Personen – durchaus weiterhin eine Rolle spielten. Nicht zuletzt versahen diese Porträts den Geschichtsunterricht weiterhin mit einem nationalen Gesinnungsanspruch.

Im Gegensatz zu «Industrialisierung» war das Thema «Reformation» schon seit dem 19. Jahrhundert stark personalisiert ausgerichtet. Gerade im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die Methode in den Schulbüchern insbesondere auch dazu verwendet, die konfessionellen Grabenkämpfe auszutragen. Kapitel, die Porträts von herausragenden Persönlichkeiten beinhalten, wurden auch in diesem Themenbereich eingesetzt. Die porträtierten Männer dienten als Charaktervorbilder für Schülerinnen und Schüler mit dem jeweiligen konfessionellen Hintergrund, aus dem das Lehrmittel stammte.⁷⁰⁹ So zählte Daguet in seiner *Schweizergeschichte für Mittelschulen*, die um 1870 in den Bezirksschulen des Kantons Aargau obligatorisch war, eine Reihe von Männern auf, die als «Hauptverständiger [sic!] der Kirchenverbesserung in der Schweiz» eine Rolle spielten.⁷¹⁰ Daguet führte dabei eine Reihe von Personen auf, die in anderen Städten als Zürich die Reformation vorantrieben. Beispiele sind Ökolampad in Basel oder Vadian in St. Gallen.⁷¹¹ Je nach Herkunft des Schulbuches, war die Auswahl dieser herausragenden Persönlichkeiten eine andere. Ausschlaggebend war in der Regel der konfessionelle Kontext, aus dem das Buch stammte. Das Schulbuch von Marty, das im ausgehenden 19. Jahrhundert im Kanton Schwyz für obligatorisch erklärt wurde, beinhaltete dann auch andere Personen als Daguet. Seine Selektion begründete Marty folgendermassen: «Unter den Männern, welche ebenfalls für die Erhaltung des katholischen Glaubens tätig [sic!] waren, sind folgende zu nennen:»⁷¹² Unter den genannten Personen, die Marty als Vorbilder des katholischen Glaubens als erwähnenswert ansieht, findet sich beispielsweise auch Ludwig Pfiffner, der sich im 16. Jahrhundert einen Namen als Führer der katholischen Orte gemacht hatte und sich dafür einsetzte, dass sich der Jesuitenorden in Luzern niederliess.⁷¹³

Aber das didaktische Prinzip der «Personalisierung» steuert in den Schulbüchern der Untersuchungskantone nicht nur durch Porträts herausragender Persönlichkeiten zur konfessionellen Identität bei. Auch eine entsprechende Charakterbeschreibung der Reformatoren war ein beliebtes Mittel, um im Schulbuch die konfessionellen Ansichten zu verdeutlichen.⁷¹⁴ Gerade im ausgehenden 19. Jahrhundert nutzten Vertreter beider Konfessionen in den Schulbüchern der Untersuchungskantone diese Vorgehensweise. Die

⁷⁰⁹ Frauen kommen in diesem Zusammenhang keine vor.

⁷¹⁰ Daguet: *Schweizergeschichte für Mittelschulen*, 88.

⁷¹¹ Ebd., 88.

⁷¹² Marty: *Illustrierte Schweizer Geschichte*, 141.

⁷¹³ Ebd., 142; Vgl. zu Pfiffer: Lischer: Pfiffer, Ludwig (von Altishofen).

⁷¹⁴ Vgl. auch Teil II, Kap. 3.4 (Konfession).

konfessionelle Parteinahme durch die Charakterisierung der Reformatoren erfolgte latent. Oft waren es Kleinigkeiten, die zu einer Positionierung zu Gunsten einer der beiden Seiten führten. Die Beschreibungen der frühen biographischen Stationen Zwinglis sind beispielsweise inhaltliche Stellen, an denen sich dies gut zeigen lässt. In der katholischen Version des Schwyzers Marty aus den 1870er-Jahren hiess es:

«Als er Priester geworden war, kam er als Pfarrer nach Glarus. Auch jetzt fuhr er fort, eifrig die heidnischen Schriften zu lesen. Als Feldprediger der Glarner zog er in die italienischen Lohnkriege [...]. Nach Hause zurückgekehrt begann er gegen das Söldnerwesen zu predigen. Allein Zwingli war selbst nicht frei von den Unsitten, welche das müssige Kriegsleben mit sich geführt hatte. Daher musste er die Pfarrei Glarus bald verlassen.»⁷¹⁵

Aus dem Zitat erfahren wir folgendes über den späteren Zürcher Reformator: Er las nicht die Bibel, sondern andere Schriften. Er predigte zwar gegen das Söldnerwesen, hatte sich aber auf den Kriegszügen selbst nicht moralisch korrekt verhalten. All das führte schliesslich dazu, dass er die Position in Glarus verlor. Marty zeichnet ein trauriges Bild von Zwingli. Die Diskrepanz zwischen gepredigten Forderungen und dem tatsächlichen Verhalten des späteren Reformators führte schliesslich zum Verlust der Arbeitsstelle. Eine ganz andere Sichtweise nahm das zeitgleich erschienene Züricher Lehrmittel des Autorenteams Vögelin / Müller ein. Sie schreiben über Zwingli und seine Anstellungen vor Zürich:

«Und Zwingli wählte seinerseits Einsiedeln nicht, um als kirchlicher Reformator aufzutreten [...], sondern um seine Studien, auf die er nicht verzichten wollte, und von denen er in Glarus abgehalten worden war, in der Stille fortzusetzen [...]. Allein sein durchaus auf das praktische Volksleben gerichteter Sinn und seine die Gemüther mächtig erfassende Beredsamkeit machten ihn auch in Einsiedeln bald zum angesehenen Volksmann [...]. Er folgte, von der Landsgemeinde Schwyz nur ungern entlassen, und mit einem Dankesschreiben für seine dem Lande erwiesenen treuen Dienste beehrt, dem Rufe [nach Zürich, H.M.] und trat auf Neujahr 1519 seine neue Stellung an.»⁷¹⁶

Zwingli wurde als gelehrter Mann beschrieben, der es doch zugleich schaffte, in breiten Kreisen der Bevölkerung beliebt zu sein. «Gelehrt» ist hier eindeutig eine positiv konnotierte Eigenschaft, die in der katholischen Version negativ ausgelegt wurde, da er der Bibel andere Schriften vorzog. Während er in der katholischen Version die Arbeitsstelle in Glarus aufgrund von Fehlverhalten verlassen musste, wurde hier die Entscheidung, von Einsiedeln nach Zürich zu gehen, mit Bedauern zu Kenntnis genommen. Seine Leistung belohnte man in Einsiedeln sogar mit einem Dankesschreiben. Das Bild von Zwingli, das Vögelin / Müller zeichneten, war also ein ganz anderes als bei Marty. Zwingli war ein angesehener, gelehrter Mann, der

⁷¹⁵ Marty: Illustrierte Schweizer Geschichte, 118.

⁷¹⁶ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, 235f.

hervorragende Arbeit leistete. Sicherlich nicht zufällig wurden die Werke des Schwyzers Marty und des Zürcher Autorenteams Vögelin / Müller, die beide in den 1870er-Jahren verbreitet waren, einander gegenübergestellt. Die beiden Werke, die inmitten des Kulturkampfes entstanden, sind in ihrer klaren Positionierung, was die konfessionelle Identität anbelangt – gerade auch aufgrund des zeitgenössischen Kontextes – überdeutlich.⁷¹⁷ Doch die vielen Beispiele sowohl in diesem Kapitel als auch in der gesamten Untersuchung machen sichtbar, dass die Aufnahme der konfessionellen Identität in die Schulbücher nicht auf die Zeit des Kulturkampfes beschränkt werden kann, sondern die Schulbücher im allgemeinen stark prägte, was sich gerade bei der «Personalisierung» besonders stark zeigt. Die Darstellung der Autoren durch «Personalisierung» war ein didaktisches Gestaltungsmittel, um inhaltliche Standpunkte deutlich zu machen.

«Personalisierung» bot weiter als Methode, die den Einbezug unterschiedlicher Personen in die Schulbücher erlaubte, die Möglichkeit, Aspekte zu beleuchten, die sonst keinen Platz fanden. Ein solcher Aspekt könnte die Berücksichtigung des Geschlechts der Schülerinnen und Schüler, wie sie an verschiedenen Stellen – auch mit in Zusammenhang mit «Personalisierung» – gerade in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ab und zu gefordert wurde, darstellen.⁷¹⁸ Doch eine Umsetzung solcher Ansätze erfolgte kaum. In den meisten Schulbüchern zwischen 1870 und 1970 nahmen Frauen keinen Platz in den untersuchten Themenbereichen ein. Eine Ausnahme bildet das Schulbuch für die Primaroberstufe des Kantons Zürich, das 1939 auf dem Markt kam und 1950 überarbeitet wurde. In beiden Auflagen findet sich ein kleines Kapitel mit der Überschrift «Frauen der Tat».⁷¹⁹ Das Kapitel, das ungefähr drei Seiten umfasst, ist eine Art Einschub und wurde von Anna Hartmann-Haab verfasst. Es gehörte inhaltlich zu der Thematisierung der Lebensumstände infolge der «Industrialisierung».⁷²⁰ Die Autorin nimmt in diesem kurzen Kapitel auch auf den Umstand Bezug, dass im Schulbuch keine Frau vorkommt.⁷²¹ Sie erklärte diesen Umstand folgendermassen: «Wenn dieses Buch von den vielen stillen Heldinnen nichts berichtet, so liegt der Grund darin, weil es von der politischen Geschichte unseres Vaterlandes erzählen muss.»⁷²² Diese Ansicht entsprach nicht nur der vorherrschenden Rolle der Politikgeschichte,

⁷¹⁷ Vgl. zum Kulturkampf auch: Teil II, Kap. 3.4 (Konfession).

⁷¹⁸ Vgl. Teil II, Kap. 3.2 (Personalisierung).

⁷¹⁹ Gutersohn / Hartmann: Geographie und Geschichte, 365–368; Hartmann: Bilder aus der Geschichte, 216–219.

⁷²⁰ Nur am Schluss des Kapitels wird deutlich, dass das Kapitel von einer Autorin geschrieben wurde. Im Inhaltsverzeichnis ist dies nicht ersichtlich. Entsprechend werden auch die folgenden Abschnitte mit den Angaben des gesamten Schulbuchs belegt.

⁷²¹ Über die Verfasserin ist leider nichts bekannt. Da sie denselben Nachnamen trägt wie der Autor des Schulbuches, könnte es sich allenfalls sogar um die Ehefrau handeln.

⁷²² Hartmann: Bilder aus der Geschichte, 216.

sondern stand auch in Einklang mit den vorherrschenden Geschlechterrollen der Schweiz. Diese wurden bereits im 19. Jahrhundert dadurch definiert, dass man den Frauen gesellschaftlich die innerhäuslichen Aufgaben zuwies und sie zugleich vom politischen Mitspracherecht ausschloss.⁷²³ Politik war dadurch klar eine Sphäre der Männer, was sich auch in den politikgeschichtlich ausgerichteten Schulbüchern niederschlug. Daran konnten offenbar auch die Forderungen nach mehr Kulturgeschichte nichts ändern. Frauen erhielten bis 1970 nicht wirklich Raum im Schulbuch. Die Frau, die Hartmann-Haab im Schulbuch vorstellt, zeichnet sich durch ausserhäusliche Tätigkeiten aus. Wenn Frauen ausserhäuslich tätig wurden, geschah dies aber in der Regel in einem sozialen Engagement, das zur Rolle der Frau als Behüterin der Familie passte und somit die Geschlechterrollenverteilung nicht in Frage stellte.⁷²⁴ Das war auch bei Susanna Orelli-Rinderknecht so, die sich in Zürich im ausgehenden 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark für die Volksgesundheit engagierte. Sie war in der Abstinenzbewegung aktiv und gründete den Frauenverein für Mässigkeit und Volkswohl. Orelli-Rinderknecht war an der Eröffnung und Führung zahlreicher alkoholfreier Wirtschaften beteiligt.⁷²⁵ Anna Hartmann-Haab war überzeugt, dass Orelli-Rinderknecht als Person für ein Werk stand, «das mindestens so grosse Bedeutung hat, wie viele andere Reformen, von denen die politische Geschichte erzählt».⁷²⁶ Frauen schafften es also nur dann ins Schulbuch, wenn sie ihren Geschlechterrollen entsprechend ähnlich Grosses wie Männer vollbrachten.

Eine weitere Gestaltungsmöglichkeit von «Personalisierung» stellte Dietschi dar, dessen Werk *Kleines Lehrbuch der Weltgeschichte*, das in den 1870er-Jahren im Aargau für die Bezirksschulen obligatorisch war und den Titelzusatz «vorzugsweise in biographischer Form» trug. Der Autor nahm den didaktischen Anspruch, Geschichte mittels Persönlichkeiten zu erzählen, sehr ernst. So stellte er die Bauern nicht als unbestimmte Gruppierung dar, die in den Bauernkriegen für eine bessere soziale Stellung kämpften, sondern gab ihnen einen besser bekannten, adeligen Anführer. Interessant dabei ist insbesondere, wie dieses Verhältnis beschrieben wird: «Der tapfere Ritter Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand wurde einige Zeit genöthigt [sic!] ihr Anführer zu sein, vermochte aber nicht, ihren Grausamkeiten Einhalt zu tun.»⁷²⁷ Diese Erzählweise erweckt den Anschein, dass die Führungsfunktion vom Adeligen nicht freiwillig übernommen wurde, auch wenn im Text nicht klar wird, von welcher Seite der Auftrag kam. Zudem wird bemängelt, dass es auch von Berlichingen nicht

⁷²³ Blattmann: Geschlechterrollen.

⁷²⁴ Gull: Vereine.

⁷²⁵ Ludi: Orelli-[Rinderknecht], Susanna.

⁷²⁶ Hartmann: Bilder aus der Geschichte, 217.

⁷²⁷ Dietschi: Kleines Lehrbuch der Weltgeschichte, 153.

gelang, die Gewaltausbrüche einzudämmen.⁷²⁸ Eine solche Darstellung der Bauernkriege zeigt sich nicht nur äusserst kritisch gegenüber den Aufständen, sondern nimmt den Bauern zugleich ihre Eigenständigkeit. Dieses Beispiel ist bei Dietschi nicht das einzige, das eine Gruppierung mit einer einzelnen bekannten Person in Zusammenhang bringt. Offenbar versuchte Dietschi, mit solchen Darstellungen das didaktische Prinzip der «Personalisierung», das eben Persönlichkeiten und nicht Gruppen in den Vordergrund rückt, konsequent durchzuziehen.

In verschiedenen Lehrmitteln wurden Personen auch durch sprachliche Darstellungen im Text in den Vordergrund gerückt. Im 19. wie auch im 20. Jahrhundert wurde dabei die direkte Rede als stilistisches Mittel verwendet. Der Tod Zwinglis war dabei ein historisches Ereignis, das gerade im 19. Jahrhundert regelmässig durch direkte Rede mitgestaltet wurde:

«Zwingli, der wie ein gemeiner Krieger gestritten hatte, war auch unter den Todten [sic!]. Man behauptet, dass er, [sic!] auf dem Boden liegend und noch athmend [sic!], von dem Hauptmann Bosinger von Unterwalden erkannt wurde. Auf die Frage, ob er beichten wolle, habe er es durch eine Kopfbewegung verneint. «So stirb denn, verfluchter Ketzler!» rief Bosinger, [sic!] und gab ihm den Todesstreich.»⁷²⁹

Zwingli wird hier keine Ehre zuteil. Er lehnte in diesem Beispiel die Beichte bis zum Schluss ab und zeigt sich somit auch unversöhnlich den Vertreter der anderen Partei gegenüber. Diese Darstellung, wie sie in einem Lehrmittel für die Bezirksschule des Kantons Aargau um 1870 zu finden ist, steht nicht alleine. Fast mit den gleichen Worten schildern noch andere Bücher des 19. und 20. Jahrhunderts den Tod Zwinglis. Für einmal lassen sich keine konfessionellen Muster ausmachen. Die direkte Rede gehörte aber dabei insbesondere im 19. Jahrhundert oft zum Repertoire.⁷³⁰ Eine solche Darstellung verdeutlicht auch noch einmal die gewaltreiche Repräsentation der Reformation, wie sie im ausgehenden 19. Jahrhundert in den untersuchten Schulbüchern üblich war.⁷³¹ Im 20. Jahrhundert nahm der Gebrauch der direkten Rede ab den 1950er-Jahren noch einmal stark zu – insbesondere im Themenbereich «Reformation» – und zeigt, wie auch andere Überlegungen in diesem Kapitel, dass «Personalisierung» ab 1950 durch entwicklungspsychologische Studien nochmals gefördert wurde und eine zweite Blütezeit erlebte. Ebenso kann diese Entwicklung mit den Forderungen, die Erzählungen

⁷²⁸ Kaufmann schreibt, dass Götz von Berlichingen ein Unterstützer der Bauernkriege war, der immer wieder den Bauern seine militärische Expertise zur Verfügung stellte. Vgl. Kaufmann: Erlöste und Verdammte, 161.

⁷²⁹ Daguet: Schweizergeschichte für Mittelschulen, 91.

⁷³⁰ Zum Beispiel: Fricker: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen, 113; Fischer: Schweizergeschichte (1927), 157. Zwingli sprach bei Fischer allerdings nicht mehr: «Ob er beichten wolle, wurde er gefragt. Er schüttelte den Kopf, denn sprechen konnte er nicht mehr.»

⁷³¹ Vgl. Teil III, Kap. 2.1 (Politik- versus Kulturgeschichte).

ausführlicher und damit anschaulicher zu gestalten, in Verbindung gebracht werden.⁷³² In fast allen Büchern wurden den Akteuren nun Worte in den Mund gelegt. Die Schülerinnen und Schüler folgten damit beim Lesen sozusagen den Gedanken der historischen Personen. Die Ausgestaltung war dabei unterschiedlich. In einigen Fällen waren es nur kurze Sätze, die in direkter Rede eingefügt wurden und beispielsweise die Gedanken Zwinglis wiedergaben.⁷³³ In anderen Fällen waren es ganze Textbausteine, die als zitatähnlicher Einschub eingefügt wurden, aber nicht ganz die formalen Kriterien einer direkten Rede erfüllten. So baute Halter im Schwyzer Lehrmittel *Vom Strom der Zeiten* von 1965 die Geschichte um die Kappeler Milchsuppe, die als gemeinsames Mahl der zerstrittenen Lager als Symbol für eidgenössische Kompromissbereitschaft in die Geschichte einging, als solchen Einschub ein und erklärte damit zugleich, wie Landamman Aebli aus Glarus den «Bruderkrieg» nochmals verhindern konnte.⁷³⁴ Am stärksten mit direkten Zitaten arbeitete Otto Müller im Lehrmittel *Denkwürdige Vergangenheit*, das Ende der 1960er-Jahre im Kanton Aargau erschien. Müller setzte sehr viel mehr Zitate ein als die anderen Autoren. Auf fast jeder Seite kommen mehrere Passagen in direkter Rede vor. Es ist allerdings nicht nachvollziehbar, ob es sich bei den Einschüben um Fiktionen oder allenfalls auch um tatsächliche Quellenzitate handelt, da keine Nachweise ersichtlich sind. Im Sinn des didaktischen Prinzips der Personalisierung sind es bekannte Persönlichkeiten, denen die Worte in den Mund gelegt werden. So sprechen im Kapitel «Die Glaubensspaltung» nicht überraschend unter anderem Luther, Zwingli und Calvin, die die Heilige Katharina von Schweden oder ein päpstlicher Gesandter.⁷³⁵

Doch wie wird nun in den neuen Lehrmitteln nach 1970 auf die zunehmende Kritik an der Einbindung «grosser» Persönlichkeiten, die in der Nachkriegszeit noch einmal einen Aufschwung erlebte, reagiert? Interessanterweise kann man tatsächlich einen starken Bruch feststellen, was den Einbezug historischer Persönlichkeiten in die neuen Schulbücher betrifft. In den beiden Werken der 1970er-Jahre, dem Zürcher Schulbuch *Zeiten, Menschen, Kulturen* und *Weltgeschichte im Bild*, herausgegeben von der Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, kam Personalisierung praktisch nicht mehr vor.⁷³⁶ Deutlich zeigt sich dies im Themenbereich «Industrialisierung». Alfred Escher und andere herausragende Persönlichkeiten des industriellen Lebens wurden nicht mehr porträtiert.

⁷³² Vgl. Teil III, Kap. 2.2 (Anschaulichkeit).

⁷³³ Z.B. Hakios / Rutsch: Welt- und Schweizergeschichte, Bd. 1 (1962), 194.

⁷³⁴ Halter: Vom Strom der Zeiten (Zweiter Teil: Neuzeit), 23. Vgl. zu der Kappeler Milchsuppe: Meyer: Kappelerkriege.

⁷³⁵ Müller: Denkwürdige Vergangenheit Bd. I, 175–195.

⁷³⁶ Noch stark mit Persönlichkeiten arbeitete Thurnherr: Soziale Frage. Das Heft, das 1974 erschien und im Kanton Schwyz obligatorisch wurde, gehörte jedoch zur Reihe «Geschichte unserer Zeit», herausgegeben unter anderem von Joseph Weiss. Weiss bezog sich stark auf die entwicklungspsychologischen Theorien der 1950er-Jahre, Vgl. Teil II, Kap. 4.2 (Neue Zugänge zum Fach Geschichte).

Erfolgreiche Lebensläufe von bestimmten Personen wurden abgelöst durch Porträts von Familienunternehmen wie Bally oder der Gebrüder Sulzer AG.⁷³⁷ Nicht mehr die Personen, sondern die Unternehmen sollten nun also im Vordergrund stehen. Schwieriger zu umgehen war «Personalisierung» im Themenbereich «Reformation». Durch die hohe Relevanz der Reformatoren stehen schnell Personen im Vordergrund. Im Lehrerkommentar zu *Weltgeschichte im Bild* ging man diesen Umstand aktiv an. Die Methode der «Personalisierung» wurde kritisch hinterfragt, indem die Autoren erklärten, wie man den Schülerinnen und Schülern nicht nur eine multiperspektive Sicht auf die Reformation ermögliche, sondern auch die Personen etwas in den Hintergrund rücke. Von den Missständen der Kirche über den Sittenzerfall in der Renaissance bis zu den erfolglosen Reformversuchen der Kirchenkonzile gäbe es Themen, welche man behandeln könnte. Aber auch die Autoren des Lehrmittels mussten zugeben, dass man sich danach den «erfolgreicheren Taten Luthers» zuwenden würde. Sie stellten fest: «Wenn einmal die «Personalisierung» im Geschichtsunterricht angebracht ist, so hier [...]» Es war ihnen allerdings auch wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass der Bezug auf die Person selbst nicht genüge. So zeigten sie im Weiteren auf, welche Aspekte anhand des Kapitels über Luther im Unterricht thematisiert werden konnten. Unter anderem nannten sie Punkte wie «zeitbedingte Verhandlungsformen (Disputation)», «Gottesverständnis aus der Schrift» und «Kampf mit den Druckschriften». ⁷³⁸ Auch dieser Zugang macht deutlich, dass «Personalisierung» nicht mehr als zeitgemässes Konzept angesehen wurde. Selbst beim Rückgriff auf historische Personen, sollte historisches Lernen über Vorbildfunktion und altersangemessene Anschaulichkeit hinausgehen. Historische Persönlichkeiten standen, wie das Beispiel oben zeigt, neu auch für gesellschaftliche und politische Aspekte und es wurde explizit Abstand genommen von konfessionellen Prägungen.

Die weitgehende Abkehr von der «Personalisierung» in Schulbüchern für den Geschichtsunterricht dauerte allerdings nicht lange. Bereits in den Schulbüchern der 1980er-Jahre ist wieder eine Trendwende feststellbar. Der Einbezug von Personen folgte aber unter deutlich anderen Vorzeichen als noch in den Schulbüchern vor 1970. Im Zürcher Lehrmittel *Durch Geschichte zur Gegenwart* sind Porträts von Fabrikbesitzern und Industriellen im Bereich der «Industrialisierung» nicht mehr vorhanden. Sie kommen aber durchaus vor, zum Beispiel indem man ihnen durch Quellenzitate eine Stimme gab. Zugleich finden sich aber auf

⁷³⁷ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild* (Bd. 8) (1977), 118; Ziegler: *Zeiten, Menschen, Kulturen* (Bd. 6), 30.

⁷³⁸ Ganzer Abschnitt inkl. Zitat: Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild*, (Bd. 7) (1977) (Lehrerheft), 50.

den gleichen Seiten auch Quellenzitate von Fabrikarbeitenden.⁷³⁹ Im Lehrerkommentar wurde festgehalten: «Der Schüler soll erkennen, dass sich im modernen Industriebetrieb Fabrikbesitzer und Fabrikarbeiter mit ihren besonderen Interessenlagen gegenüberstanden. Er soll die Situation der beiden Seiten kennenlernen.»⁷⁴⁰ Diese Forderung nach Multiperspektivität in Zusammenhang mit der Darstellung von Personen im Geschichtsunterricht zeigt sich auch in der Neuauflage von *Weltgeschichte im Bild* besonders deutlich: «Der Geschichtsunterricht muss neben den «Grossen» auch die «Kleinen», neben den Regierenden auch die Regierten, neben dem «Tatmenschen» auch den «Leidenden» ins Blickfeld des Schülers rücken.»⁷⁴¹ Das Zitat verdeutlicht die Forderung, dass neben den grossen Persönlichkeiten auch andere Menschen aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten Eingang ins Schulbuch respektive in den Geschichtsunterricht finden müssen, zeigt aber zugleich auch, in den 1980er-Jahren Personen im Geschichtsunterricht weniger absolut abgelehnt wurden als noch in den 1970er-Jahren. Sie mussten jedoch entsprechend eingeordnet und in eine multiperspektive Lernumgebung gestellt werden. Tatsächlich finden sich in der Neuauflage von *Weltgeschichte im Bild* aus den 1980er-Jahren wieder Porträts von (bekannten) Persönlichkeiten. Im Bereich der schweizerischen Reformationgeschichte werden unter dem Titel «Menschen an der Schwelle zur Neuzeit» sechs Menschen porträtiert, die diese Zeit miterlebten, darunter auch der protestantische Reformator Huldrych Zwingli und der katholische Anführer Ludwig Pfyster.⁷⁴² Für Multiperspektivität im Hinblick auf die konfessionelle Frage war also gesorgt. Es sind demnach keine unbekannten Menschen, die hier porträtiert wurden. Aber auch in diesem Lehrmittel versucht der Lehrerkommentar jedem Verdacht des didaktischen Prinzips der «Personalisierung» im bisherigen Verständnis zuvorzukommen:

«Es soll nicht den Eindruck erwecken, als sei die Geschichte in dieser Zeit durch sechs Menschen gemacht worden oder gar, als werde die Geschichte generell durch «grosse Menschen» gemacht. Vielmehr geht es darum, die komplizierten geistigen Umwälzungen in dieser Zeit durch Personen verkörpern zu lassen [...]»⁷⁴³

Es zeigt sich also, dass nach der starken Ablehnung von Personengeschichte in den 1970er-Jahren nach Lösungen gesucht wurde, Persönlichkeiten wieder in den Unterricht zu integrieren. Man wollte aber auch auf keinen Fall in alte Muster verfallen. Doch das eingangs des Kapitels erwähnte Prinzip der «Personifizierung», das in den 1980er-Jahren in der

⁷³⁹ Meyer / Schneebeil: Durch Geschichte zur Gegenwart 2, 70-72.

⁷⁴⁰ Meyer / Schneebeil: Durch Geschichte zur Gegenwart 2 (Lehrerkommentar), 46.

⁷⁴¹ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild* (Bd. 8) (1985) (Lehrerband), 19.

⁷⁴² Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild* (Bd. 7) (1987), 122–125, 128–130.

⁷⁴³ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild* (Bd. 7) (1987) (Lehrerband), 181.

deutschen Geschichtsdidaktik aufkam, scheint ganz klar ein methodisches Prinzip zu sein, das auch in den hier untersuchten Schulbüchern seinen Niederschlag fand. Die in *Weltgeschichte in Bild* porträtierten Individuen verkörpern historische Begebenheiten, die für die damalige Gesellschaft prägend waren. Ihre Geschichten wurden ebenfalls mit Aussagen in direkter Rede unterstrichen, nun aber in den meisten Fällen mit Quellenbelegen. Ein Beispiel für «Personifizierung» ist die Geschichte der Wibrandis Rosenblatt, die sich in der Neuauflage von *Weltgeschichte im Bild* findet: Die Autoren erklären im Schülerbuch selbst, dass man über diese Frau soviel wisse, weil ihre Gatten, die sich alle im reformatorischen Milieu bewegten, fleissige Briefeschreiber waren.⁷⁴⁴ Als Tochter einer angesehenen Familie aufgewachsen, heiratete sie in zweiter Ehe den Basler Reformator Ökolampad, der jedoch schon nach wenigen Ehejahren starb. Wibrandis Rosenblatt heiratete noch zwei weitere Male, immer Männer, die in reformatorischen Bewegungen im Gebiet des Oberrheins aktiv waren. Sie gebär elf Kinder und starb im Alter von sechzig Jahren an der Pest.⁷⁴⁵ Ihr Lebensweg verdeutlicht nicht nur die ständige Präsenz des Todes im 16. Jahrhundert, die in der heutigen Gesellschaft nicht mehr vorhanden ist, sondern auch die ökonomische Notwendigkeit als Frau immer wieder zu heiraten, damit die Familie versorgt blieb. Genau diesen personifizierten Einblick in die «Mentalitätsgeschichte» hielten auch die Lehrbuchautoren für die Schülerinnen und Schüler als gewinnbringend, wie sie im Lehrerkommentar festhielten.⁷⁴⁶ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass «Personalisierung» im Geschichtsunterricht während des gesamten Untersuchungszeitraumes eine grosse Rolle spielte. Zwischen 1870 und 1970 war sie ein legitimes didaktisches Mittel, das nach 1950 mit entwicklungstheoretischen Konzepten eine neue Blütezeit erlebte. Auch nach 1970 waren Persönlichkeiten im Geschichtsunterricht ein Thema. In den 1970er-Jahren stand die permanente Abgrenzung von traditionellen Ansätzen im Vordergrund, in den 1980er-Jahren wurde mittels «Personifizierung» jedoch ein neuer Umgang mit historischen Personen im Schulbuch und damit verbunden auch im Geschichtsunterricht gesucht.

3.3 Selbsttätigkeit

«Selbsttätigkeit» ist kein quellenbasierter Begriff aus den hier analysierten Schulbüchern. Der Begriff ist jedoch geeignet, um verschiedene Aspekte des Lehrens und Lernens von Geschichte in Schulbüchern zu fassen. Wiater ordnet «Selbsttätigkeit» in die

⁷⁴⁴ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild* (Bd. 7) (1987), 127.

⁷⁴⁵ Ebd., 126f; Burghartz: Rosenblatt, Wibrandis.

⁷⁴⁶ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild* (Bd. 7) (1987) (Lehrerband), 194.

Unterrichtsprinzipien ein, die sich als handlungsleitend für den Unterricht erweisen. Unter «Selbsttätigkeit» versteht er Lern- und Handlungsmöglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler erlauben würden, sich aktiv und individuell mit einem Sachverhalt zu beschäftigen. Oft wird daher das Unterrichtsprinzip «Selbsttätigkeit» auch mit «Aktivierung» gleichgesetzt. Aus der Perspektive der Lehrpersonen beeinflusse dieser Zugang das jeweilige Unterrichtssetting, da unterrichtsmethodische Entscheidungen damit zusammenhängen würden.⁷⁴⁷ Didaktisch-methodische Aufgaben für Schülerinnen und Schüler können beispielsweise als «Initiierungsprozesse» für «Selbsttätigkeit» gesehen werden, da sie zu Aktivität auffordern.⁷⁴⁸

Im Untersuchungszeitraum lassen sich zwei Phasen ausmachen, in denen «Selbsttätigkeit» in Lernprozessen eine grössere Aufmerksamkeit zuteilwurde. Zum einen ist hier die Arbeitsschulbewegung der Reformpädagogik in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu nennen, die Einfluss auf pädagogische Diskussionen ausübte und auch für den Geschichtsunterricht diskutiert wurde.⁷⁴⁹ In der Arbeitsschulbewegung der Reformpädagogik war die selbstständige Arbeit von Schülerinnen und Schülern von grösster Wichtigkeit. Je nach Ausrichtung konnten damit sowohl handwerkliche Tätigkeiten wie auch Arbeitstechniken für den Unterricht verbunden sein.⁷⁵⁰ Zum anderen brachte die Neuorientierung nach 1970 für den Geschichtsunterricht eine neue Relevanz des Prinzips «Selbsttätigkeit» hervor, wie die Diskussionen um die Schulbuchentstehung zeigten.⁷⁵¹ Entsprechend soll es in diesem Kapitel darum gehen, zu untersuchen, inwiefern sich der Aspekt der «Selbsttätigkeit» auch in den Schulbüchern des Untersuchungszeitraumes niederschlägt und ob sich der Umgang mit diesem Konzept allenfalls im Lauf der Zeit auch veränderte. Da sich «Selbsttätigkeit» in Schulbüchern vor allem an Aufgaben zeigt, stehen diese im Vordergrund dieses Kapitels.

Wie schon mehrmals erwähnt, war die «Selbsttätigkeit» der reformpädagogischen Bewegungen für die Schulbücher des Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe I kein grosses Thema. Eine selbstständige Beschäftigung mit den Schulbüchern durch die Schülerinnen und Schülern, die über das Lesen der Texte hinausging, manifestierte sich lediglich mit Repetitionsmöglichkeiten, die das Schulbuch bereitstellte. Die selbstständige Arbeit mit Quellenmaterialien wurde bis 1970 sogar eher abgelehnt. Wenn die Schulbücher – zum

⁷⁴⁷ Wiater: Unterrichtsprinzipien, 15f.

⁷⁴⁸ Matthes / Schütze: Aufgaben im Schulbuch, 10.

⁷⁴⁹ Engler: Geschichtsunterricht und Reformpädagogik, 128 u. 138.

⁷⁵⁰ Gudjons: Pädagogisches Grundwissen, 104f; Vgl. zur Arbeitsschulbewegung im Kanton Zürich auch die folgende Studie: Kull: Arbeitsschule und Arbeitsprinzip.

⁷⁵¹ Vgl. Teil II, Kap. 4.2 (Neue Zugänge zum Fach Geschichte).

Beispiel in Leseteilen – historische Materialien beinhalteten, sprach man diesen in der Regel eine illustrative Funktion zu.⁷⁵² Als Folge beinhalteten die meisten Schulbücher bis 1970 auch keine Aufgaben. Eine Ausnahme bestand aber in Schulbüchern, die in erster Linie für leistungsschwächere Schultypen entwickelt wurden. Im Kanton Zürich beinhalteten die Bücher der Primar-Oberstufe Aufgaben, im Kanton Aargau waren Aufträge in den Büchern für die Primaroberschule und der Fortbildungsschule respektive die spätere Sekundarschule zu finden. Offensichtlich herrschte die Meinung vor, dass schwächere Schülerinnen und Schülern durch Aufgaben in ihrem Lernen unterstützt werden müssten, während in Schultypen für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler wie beispielsweise der Aargauer Bezirksschule oder den Sekundarschulen im Kanton Schwyz und im Kanton Zürich diese als für nicht notwendig befunden wurden.

Dass die Bücher mit Aufgaben versehen wurden, war aber nicht erst eine Folge der reformpädagogischen Diskussionen um 1900. Auch das erste obligatorische Zürcher Schulbuch des Autorenteam Vögelin / Müller von 1872 beinhaltete bereits Aufträge. Es stellt allerdings auch das einzige Schulbuch des 19. Jahrhunderts dar, das Aufgaben beinhaltet. Dieses Schulbuch wurde – wie schon mehrmals erwähnt – zuerst für die Ergänzungsschule entwickelt und erst danach auch für die Sekundarschule als obligatorisch erklärt.⁷⁵³ Es ist als ursprünglich für Schülerinnen und Schüler gedacht gewesen, die keine weitere schulische Laufbahn verfolgten und passt demzufolge ins Schema. Das Autorenteam erklärte jedoch bereits im Vorwort, dass die formulierten Aufgaben nicht prioritär für die «Selbsttätigkeit» der Schülerinnen und Schüler gedacht sind:

«Um die gründliche Durcharbeitung des Einzelnen zu erleichtern, sind allen Abschnitten Fragen zu mündlicher oder schriftlicher Beantwortung und Themata zu Aufsätzen beigegeben worden. Dieselben sind aber nicht als obligatorische Aufgaben für den Schüler, sondern in erster Linie als orientierende Gesichtspunkte zu allseitiger Behandlung für den Lehrer verstanden. In manchen Fällen wird allerdings beides zusammentreffen.»⁷⁵⁴

Die Aufgabenformate wurden also als Hilfestellung für Lehrpersonen konzipiert, damit sich diese besser im Stoff orientieren können. Aufgrund des Umfangs und der Ausführlichkeit des Lehrmittels – es umfasste über 400 Seiten – ist diese Hilfestellung nachvollziehbar. Dass sich die Aufgabenformate für schwächere Schülerinnen und Schüler nicht eigneten, wird schnell deutlich, wenn man die Inhalte genauer anschaut: Eine Frage zum Themenbereich «Reformation» lautete beispielsweise: «Warum drang die Reformation nicht in ganz

⁷⁵² Vgl. Teil II, Kap. 3.1 (Schulbuchkonzeption).

⁷⁵³ Scheller: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen, 277.

⁷⁵⁴ Vögelin / Müller: Lehr- und Lesebuch, V.

Deutschland durch?»⁷⁵⁵ Die Fragen bezogen sich auch nicht auf spezifische Textinhalte, sondern verlangten eine Synthese des Gelesenen. Die Beantwortung erforderte also eine analytische Leistung auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau.⁷⁵⁶

Die Aufgabenformate in den Schulbüchern änderten sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Auch der Stellenwert von Aufgaben scheint gewechselt zu haben. So beinhalteten Überarbeitungen plötzlich Aufgaben, die in einer ersten Auflage noch keinen Eingang ins Schulbuch gefunden hatten. Ein Beispiel dafür ist das Zürcher *Lehr- und Lesebuch* von 1904 und seine überarbeitete Auflage von 1913. In der Neuausgabe von 1913 wurden viele Texte durch Aufgaben ergänzt.⁷⁵⁷ Aufgaben im Schulbuch waren jedoch weiterhin ein Randphänomen. Oft in deutlich kleinerer Schrift als der Rest des Textes erhielten sie meist minimalen Platz am Schluss eines Abschnitts oder eines ganzen Kapitels.⁷⁵⁸

Die Aufgabenformate selbst variierten. In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zielten die meisten Aufträge auf Textverständnis ab. Die Fragen waren aber deutlich einfacher formuliert als noch bei Vögelin / Müller, visierten häufig kleine Aspekte des Textinhaltes an und waren nicht mehr auf grosse Synthesen ausgerichtet. Im Zürcher *Lehr- und Lesebuch für das siebente und achte Schuljahr* von 1913 zeigt sich dies deutlich. Am Schluss von ausgewählten Abschnitten des Themenbereichs «Reformation» sind zahlreiche Fragen aufgelistet: «1. Wie hiess der zürcherische Reformator? 2. Wann und wo wurde er geboren? 3. Wer war sein erster Lehrer? 4. In welchem Alter besuchte er schon die Lateinschule in Basel? 5. Warum versuchten ihn die Mönche in Bern ins Kloster zu locken? [...]»⁷⁵⁹ Die Fragen wurden zielgerichtet auf einzelne Sätze im Text ausgerichtet und entsprechend äusserst kleinschrittig formuliert. Der Abschnitt zum Leben von Zwingli umfasst etwas mehr als zwei Seiten, dem gegenüber stehen fünfundzwanzig Fragen. Fast jeder Inhalt des Abschnittes wurde also durch eine Textverständnisfrage wiederholt. Nicht alle Abschnitte haben jedoch einen so langen Fragebogen und auch nicht jedem Abschnitt wurden überhaupt Aufgaben zugeordnet. Während der Abschnitt zu Zwingli überdurchschnittlich viele Aufträge

⁷⁵⁵ Ebd., 158.

⁷⁵⁶ Vgl. zu den Zielkriterien des Unterrichts und deren Schwierigkeitsgrade: Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, 34–38.

⁷⁵⁷ Erziehungsrätlliche Kommission: *Lehr- und Lesebuch für das siebente und achte Schuljahr* (Zweiter Teil: Realbuch); Erziehungsrätlliche Kommission: *Lehr- und Lesebuch für das siebente und achte Schuljahr* (Dritter Teil: Realbuch).

⁷⁵⁸ Vgl. z.B. Burkhard: *Welt – und Schweizergeschichte*, 196; Gutersohn / Hartmann: *Geographie und Geschichte*, 218.

⁷⁵⁹ Erziehungsrätlliche Kommission: *Lehr- und Lesebuch für das siebente und achte Schuljahr* (Dritter Teil: Realbuch), 30.

aufweist, sind es bei Luther schon deutlich weniger, und der Abschnitt zur Reformation in der Westschweiz beinhaltet gar keine mehr.⁷⁶⁰

Matthes / Schütze schreiben, dass Aufgaben im Schulbuch auch Wissen hierarchisieren. Sie lassen gewisse Aspekte unberücksichtigt, während sie andere wiederum in den Vordergrund rücken. Aufgaben sind also auch Wegweiser, was als relevant zum Behalten respektive Reflektieren angesehen wird.⁷⁶¹ Wie schon mehrfach aufgezeigt, spielte der lokale Bezug der Ereignisse der «Reformation» im Kanton Zürich in den Schulbüchern oftmals eine wichtige Rolle. Dass also die Ereignisse um den Zürcher Reformator Zwingli so viele Arbeitsfragen generierten, ist kein Zufall, sondern das Thema wurde für die zürcherischen Schülerinnen und Schüler als besonders relevant angesehen und daher mit Aufgaben zum Text zusätzlich vertieft. Der Lokalbezug spielte auch in den Schulbüchern der beiden anderen Kantone im Bereich der Arbeitsfragen eine Rolle, obwohl er in den Texten kaum berücksichtigt wurde.⁷⁶²

Im Aargauer *Realbuch für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen* von 1915 wurde beispielsweise durch die Fragen zum Text der Bezug zur Lokalgeschichte gestärkt. Obwohl die lokalen Ereignisse im Bereich der «Reformation» nicht gesondert thematisiert wurden, zielen zwei der drei Fragen zum Kapitel «Die Reformation in der Schweiz» auf lokale Bezüge ab. Neben den Fragen nach den Gründen für Disputationen in Zürich und Baden wurde auch nachgefragt, seit wann ein Teil des Kantons Aargau reformiert gewesen sei.⁷⁶³ Die Fragen blieben jedoch auch hier auf eine Wiedergabe des Gelesenen beschränkt, auch wenn teilweise das Gefragte nur in einzelnen Sätzen behandelt wurde. Dennoch waren die Fragen deutlich einfacher formuliert als im Beispiel des 19. Jahrhunderts und demnach auch eher auf die Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Das kann vielleicht auch als eine Anlehnung an die reformpädagogischen Strömungen, die den Lokalbezug propagierten, gesehen werden.⁷⁶⁴

Doch die «Selbsttätigkeit» durch die Schülerinnen und Schüler ging in diesen Schulbüchern noch nicht über eine mögliche Textbearbeitung mit Leitfragen hinaus. Eine stärkere Annäherung an ein solches Konzept fand sich erst in Schulbüchern in den 1930er- und 1940er-Jahren. Auch wenn man ebenfalls mehrheitlich bei den Textverständnisaufgaben blieb, tauchten immer wieder Arbeitsaufträge auf, die eine andere Art von «Selbsttätigkeit» von Schülerinnen und Schüler erforderte. Am häufigsten wurde dabei auf das Zeichnen zurückgegriffen: «Zeichne eine Klosterzelle, einen Holzstoss mit der päpstlichen Bannbulle,

⁷⁶⁰ Ebd., 20–39.

⁷⁶¹ Matthes / Schütze: Aufgaben im Schulbuch, 11. Ähnliches lässt sich auch bei den Illustrationen ausmachen vgl. Teil III, Kap. 2.2 (Anschaulichkeit).

⁷⁶² Vgl. Teil III, Kap. 3.1 (Von weltgeschichtlichen Ereignissen und schweizerischen Besonderheiten).

⁷⁶³ Döbeli / Fischer / Suter: Realbuch für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau, 167.

⁷⁶⁴ Vgl. Teil II, Kap. 2.2 (Reformorientierter Unterricht).

die Wartburg» oder «[z]eichne die Gotthardlinie von Erstfeld bis Göschenen [...]», hiess es bei Gutersohn / Hartmann im Zürcher Schulbuch *Geographie und Geschichte für das 7. und 8. Schuljahr* aus dem Jahre 1939.⁷⁶⁵ «Zeichne eine Karte der damaligen Eidgenossenschaft, auf der die katholischen Orte grün, die protestantischen rot und die päpstlichen gelb gefärbt werden» oder «[z]eichne ein Kärtchen des Aargauer Bahnnetzes und schreibe die Jahreszahlen dazu», formulierte Burkhard im Aargauer Schulbuch von *Welt- und Schweizergeschichte* aus dem Jahr 1944.⁷⁶⁶ Noch immer hierarchisierten die Aufgaben die Themengebiete. Der Lokalbezug spielte nach wie vor eine Rolle in den Aufgaben, doch die Schülerinnen und Schüler mussten die Antworten nun nicht einfach aus dem entsprechenden Text suchen, sondern sie aktiv durch Zeichnungen visualisieren. Andere Aufgaben in dieser Zeit fokussierten auf einen Gegenwartsbezug und regten die Schülerinnen und Schüler dazu an, sich mit ihrer unmittelbaren Lebenswelt auseinanderzusetzen. Das zeigte sich besonders im Themenbereich «Industrialisierung»: «Vergleiche die Arbeitszeiten früher und heute!» oder «Berichte über die heutigen Arbeitszeiten in deiner Ortschaft!» waren Beispiele solcher Aufgaben.⁷⁶⁷

Die Ausführungen machen deutlich, dass unterschiedliche Aufgabenformate und «Selbsttätigkeit» auch in Schulbüchern zwischen 1870 und 1970 ihren Niederschlag fanden. Insbesondere in gewissen Schulbüchern der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts werden teilweise Aspekte, die man reformpädagogischen Strömungen zuordnen kann, sichtbar. Doch man darf nicht vergessen, dass nur ein kleiner Teil der obligatorischen Schulbücher überhaupt Aufgaben beinhaltete. Gerade in Schulbüchern für leistungsstärkere Schultypen – und sie machten die Mehrheit der Schulbücher in der Oberstufe der Volksschule aus – waren Aufgaben im Schulbuch für den Geschichtsunterricht nicht vorhanden.

Einen grundlegenden neuen Stellenwert erhielten Aufgaben in Schulbüchern nach 1970. Im Rahmen der Entwicklung von Geschichtslehrmitteln als «Arbeitsbücher» wurden die Aufgaben zu einem wichtigen Element.⁷⁶⁸ Dementsprechend enthielten praktisch alle Schulbücher der neuen Generation ab 1970 auch zahlreiche Aufgabenformate. Diese neue Fülle an Arbeitsaufträgen hing stark mit dem Konzept des Arbeitsbuches zusammen, das die Lehrmittel zu einer Sammlung von Quellentexten, Bildern und Karten zu den jeweiligen Themengebieten machte. Diese Kollektion an historischen Materialien und die Bereitstellung von Arbeitsaufträgen für die Schülerinnen und Schüler führten dazu, dass die Schulbücher ein

⁷⁶⁵ Gutersohn / Hartmann: *Geographie und Geschichte*, 224 u. 339.

⁷⁶⁶ Burkhard: *Welt- und Schweizergeschichte*, 196 u. 350.

⁷⁶⁷ Gutersohn / Hartmann: *Geographie und Geschichte*, 339; Burkhard: *Welt- und Schweizergeschichte*, 339.

⁷⁶⁸ Vgl. Teil II, Kap. 4.2 (Neue Zugänge zum Fach Geschichte).

völlig neues Erscheinungsbild erhielten, wodurch Veränderungen um 1970 in der bisherigen Forschung als entsprechend herausragende Bruchstelle aufgefasst wurde.⁷⁶⁹ Nicht nur das veränderte Erscheinungsbild, sondern auch die Tatsache, dass Aufgaben nun in Schulbüchern für alle Leistungstypen der Sekundarstufe I zulässig wurden, förderte diese Auffassung. Diesem Umstand kam entgegen, dass immer weniger Schulbücher nach Niveautrennung auf den Markt kamen und man die gleichen Lehrmittel für unterschiedliche Schultypen verwendete. Aufgaben beschränkten sich auch nicht mehr nur auf das Schülerbuch, sondern waren ebenso Teil der neu entstehenden Lehrerkommentare, welche die Schulbücher als didaktische Hilfestellungen ergänzen sollten.⁷⁷⁰

Was aber auf den ersten Blick nach umfassenden Veränderungen aussieht, ist zumindest im Bereich der Aufgabenformulierungen auf den zweiten Blick nicht so ein radikaler Bruch mit den bestehenden Formaten. Es gab durchaus Parallelen zu den Schulbüchern vor 1970. So bestand das Zürcher Lehrmittel *Zeiten, Menschen, Kulturen*, das in den 1970er-Jahren auf den Markt kam, zwar hauptsächlich aus historischen Materialien, doch Arbeitsaufgaben dazu sucht man vergeblich. Im Gegensatz dazu führten sowohl das Zürcher Lehrmittel *Durch Geschichte zur Gegenwart*, das in den 1980er-Jahren entstand, und das Aargauer Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild* aus den 1970er-Jahren Arbeitsaufträge. Sie standen wie schon in früheren Lehrmitteln oft am Ende eines Abschnittes oder eines Kapitels und bezogen sich auf die Inhalte der vorangegangenen Seiten. Einige Arbeitsaufträge erinnern stark an diejenigen, die auch in bestimmten Schulbüchern ab den 1930er-Jahren zu finden waren. In *Durch Geschichte zur Gegenwart* waren Textverständnisaufgaben nach wie vor beliebt, wie das nachfolgende Beispiel darlegt, das nach dem Begriff des «Humanisten» sucht: «Wie bezeichnet man die Gelehrten, welche sich im 14. Jahrhundert für die griechischen und römischen Schriftsteller zu interessieren begannen?»⁷⁷¹ Auch das Zeichnen ist nicht verschwunden, sondern nach wie vor ein Aspekt in der Gestaltung von Aufgaben, wie das nachfolgende Exempel aus *Weltgeschichte im Bild* zeigt: «Im Artikel S. 49 sind die «Drei Welten» angeführt. Zeichne diese in drei groben Umrissen auf Transparentpapier, das Du über die Weltkarte S. 56/57 legst.»⁷⁷² In diesem Beispiel sollten die Schülerinnen und Schüler geographische Räume, die durch «Kapitalismus» und «Kommunismus» geprägt waren, sowie Länder der «Dritten Welt» auf einer Karte zeichnen. Das Beispiel aus den 1970er-Jahren macht zugleich deutlich, dass der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht ebenfalls eine

⁷⁶⁹ Vgl. zur Einschätzung der Bruchstelle um 1970: Fuchs / Messmer: Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle.

⁷⁷⁰ Vgl. Teil II, Kap. 4.1 (Die Schulbuchsituation, 1970–1990).

⁷⁷¹ Meyer / Schneebeil: *Durch Geschichte zur Gegenwart* 1, 67.

⁷⁷² Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild* (Bd. 8) (1977), 55.

Rolle spielte. Das zeichnerische Festhalten von drei Welten nahm das Zeitalter des Kalten Krieges auf, das sich in einer bipolaren Weltordnung manifestierte, die zur Entstehungszeit des Lehrmittels vorherrschend war. Der Gegenwartsbezug ging somit über den Bezug zur unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, wie ihn die Lehrmittel seit den 1930er-Jahren in Aufgaben einbrachten, hinaus und wurde auch auf die aktuelle politische Weltsicht bezogen. Auch die Textaufgaben wurden vielfältiger und betrafen nicht mehr nur auf die Wiedergabe von Inhalten aus den Autorentexten. Die Aufträge basierten teilweise auch auf historischen Materialien und ermöglichten eine Arbeit mit historischen Quellen.⁷⁷³ So wird beispielsweise in der Neuauflage von *Weltgeschichte im Bild* aus den 1980er-Jahren folgende Aufgabe zu der bereits im vorherigen Kapitel erwähnten Wibrandis Rosenblatt gestellt: «In diesem Abschnitt werden in zwei Quellen zwei ihrer Gatten beschrieben. Ökolampad (Abb. 15) und Butzer (S. 126). Was sagen die Quellen über Wibrandis aus?»⁷⁷⁴ Die Arbeit mit den Materialien schlägt sich also auch in den Arbeitsaufgaben nieder. Informationen über Wibrandis Rosenblatt liessen sich im Schulbuch aus den Briefen ihrer Ehemänner rekonstruieren. Die Aufgabe bleibt aber trotz der Forderung, die Arbeit mit historischen Quellen in den Geschichtsunterricht einzubeziehen, noch hauptsächlich auf das Inhaltliche beschränkt. Quellenarbeit im Schülerbuch funktionierte in erster Linie nach dem Muster der obenstehenden Aufgabe, auch wenn zumindest in den Lehrerkommentaren der 1980er-Jahre auf «Grundsätzliche Gesichtspunkte der Bildbetrachtung und der Arbeit mit Texten» – wie das entsprechende Kapitel hiess – eingegangen wurde.⁷⁷⁵ Methodische Anregungen im Umgang mit historischen Materialien waren zwar ein Thema, standen für die Schülerinnen und Schüler in den 1970er- und 1980er-Jahren im Gegensatz zu heute – als Folge des kompetenzorientierten Unterrichts – nicht im Vordergrund.⁷⁷⁶ Doch auch bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren beinhalteten die neuen Lehrmittel Aufgabenformate, die sich stark von denjenigen aus den Schulbüchern vor 1970 unterschieden. Teilweise sind es Aufgabenstellungen, die bis heute aktuell geblieben sind. Insbesondere das Aargauer Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild* baute bereits in seiner ersten Auflage in den 1970er-Jahren solche neuartigen Aufgabenformate ein. Zum einen handelte es sich dabei um andere Sozialformen wie Gruppenarbeiten. So lautete eine mögliche Aufgabe im Themenbereich «Industrialisierung»: «Parallel zur Tabelle über den Schiffsbau könnte eine Tabelle über die Automobilproduktion aufgestellt werden. Verschiedene Gruppen kontrollieren verschiedene

⁷⁷³ Vgl. zu den Bildmaterialien Teil III, Kap. 2.2 (Anschaulichkeit).

⁷⁷⁴ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild* (Bd. 7) (1987), 127.

⁷⁷⁵ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: *Weltgeschichte im Bild* (Bd. 8) (1987) (Lehrerband), 26f.

⁷⁷⁶ Vgl. zu aktuellen Konzepten in der Fachdidaktik Geschichte z.B. Sauer: *Geschichte unterrichten*.

Parkplätze und schreiben die dort vertretenen Automarken auf.»⁷⁷⁷ Die Arbeit in Gruppen ist aber nur ein Aspekt dieses Auftrages. Die Schülerinnen und Schüler lernen forschend-entdeckend, sie erheben in ihrer Lebenswelt (auf den umliegenden Parkplätzen) Daten, die sie im Geschichtsunterricht in einen grösseren Zusammenhang bringen. Ein weiteres Beispiel neuer Aufgabenformate findet sich im selben Lehrmittel zum Themenbereich «Reformation»: «Macht mit der Kappeler Milchsuppe ein kleines Spiel von Schweizer Soldaten, die nicht einsehen, dass man sich wegen Glaubenssachen die Köpfe verhauen sollen.»⁷⁷⁸ So wie das hier vorgeschlagene Rollenspiel formuliert wurde, sollte es den Schülerinnen und Schülern die Perspektivenübernahme von Schweizer Soldaten ermöglichen und somit die Problematik aufzeigen, dass Menschen der gleichen Nation aufgrund von Glaubensfragen gegeneinander kämpften. Gruppenarbeiten, forschend-entdeckendes Lernen und Rollenspiele werden in den zugehörigen Lehrerbänden als Begriffe nicht erörtert, auch wenn es sich bei den Aufgaben um neue Formate handelt. Doch im Handbuch Geschichtsdidaktik, das von namhaften deutschen Geschichtsdidaktikern verfasst wurde und in den 1980-Jahren sowie in überarbeiteten Versionen in den 1990er-Jahren auf den Markt kam, sind diese didaktischen Ansätze ein Thema, was auf ihre neue Relevanz in der Geschichtsdidaktik verweist.⁷⁷⁹ Heute kann man diese beiden Aufgaben unter dem Stichwort «Handlungsorientierung» subsumieren. Der Begriff spielt in der Geschichtsdidaktik seit den ausgehenden 1980er-Jahren eine Rolle und beinhaltet Herangehensweisen im Unterricht, die ein sinnliches und sinnhaftes Erleben ermöglichen.⁷⁸⁰ Darunter fallen Zugänge wie spielendes Lernen ebenso wie forschende Ansätze oder das Lernen durch Zusammenarbeit.⁷⁸¹ Im Geschichtsunterricht ermöglichen solche Zugänge unter anderem eine Perspektivenübernahme wie die Aufgabe zur Kappeler Milchsuppe zeigt.⁷⁸²

Auch wenn diese Erläuterungen zeigen, dass die Ansätze der 1970er-Jahre für den modernen Geschichtsunterricht bis in die Gegenwart ihre Bedeutung behalten, so muss auch hier wieder etwas differenziert werden. Man findet zwar solche Aufgabenformate bereits in den ersten Schulbüchern der neuen Generation seit 1970, doch sie bilden bei weitem nicht die Mehrheit der Aufgaben, sondern können auch eher als Einzelfälle bezeichnet werden, auch wenn sie in beiden untersuchten Themenbereichen gleichmässig vertreten waren. Zudem zeigt eine

⁷⁷⁷ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild (Bd. 8) (1977), 55.

⁷⁷⁸ Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild (Bd. 7) (1978), 120.

⁷⁷⁹ Pandel: Sozialformen; Pandel: Arbeitsformen; Henke–Bockschatz: Entdeckendes Lernen.

⁷⁸⁰ Meyer: Handlungsorientierung, 415.

⁷⁸¹ Vgl. Gudjons: Handlungsorientiert lehren und lernen, 117–155.

⁷⁸² Völkel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, 31. Völkel liefert in ihrer Publikation ein Reflexionsschema über die Funktionen von Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Perspektivenübernahme ist nur eine von mehreren Funktionen.

empirische Studie zum gegenwärtigen Geschichtsunterricht, dass sich diese neuen Ansätze, die sich in den 1970er- und 1980er-Jahre entwickelt haben, im Geschichtsunterricht nur sehr schwer durchsetzen würden. Geschichtsunterricht basiere heute noch immer mehrheitlich auf Frontalunterricht, der in der betreffenden Untersuchung 71 Prozent der Unterrichtszeit ausmachte. Auf Gruppenarbeiten im engeren Sinne entfielen lediglich 10 Prozent der Zeit.⁷⁸³

Allerdings lässt sich definitiv sagen, dass in den Schulbuchgenerationen nach 1970 die Relevanz von Arbeitsaufträgen stetig zunahm und das Repertoire an Formaten erweitert wurde. So beinhalteten die Bücher der 1980er-Jahre im Gegensatz zu denen der 1970er-Jahre bereits deutlich mehr Arbeitsaufträge und auch die Lehrerkommentare nahmen sich diesem Anliegen nochmals auf einer anderen Ebene an. Sowohl die Lehrerkommentare des Zürcher Lehrmittels *Durch Geschichte zur Gegenwart* als auch die Lehrerbände der Aargauer Neubearbeitung von *Weltgeschichte im Bild* beinhalteten nun Arbeitsblätter, die sich auf die Schülerbücher bezogen und mit denen die Schülerinnen und Schüler selbsttätig arbeiten konnten.⁷⁸⁴ Und nicht zuletzt wird diese Aussage auch durch den Fakt gestärkt, dass zum Zürcher Lehrmittel *Zeiten, Menschen, Kulturen* noch 1990 – fast fünfzehn Jahre nach dem Erscheinen – ein Lehrerkommentar nachgeliefert wurde. Darin werden Arbeitsmöglichkeiten mit den Quellentexten sowohl für Lehrpersonen selbst als auch in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern dargelegt.⁷⁸⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Aufgaben den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg vorhanden waren, jedoch in unterschiedlichem Ausmass. Zwischen 1870 und 1970 beinhalteten nur Schulbücher für schwächere Leistungstypen Aufgaben. Während im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem das Textverständnis im Vordergrund stand, wurde diese Aufgabenform in den 1930er-Jahren durch zeichnerische und gegenwartsbezogene Arbeitsaufträge, die eine erweiterte Selbsttätigkeit zuliessen, ergänzt. Erst nach 1970 erhielten Aufgaben einen neuen Stellenwert im Schulbuch. Die Formate wurden vielfältiger und waren schon kurz nach 1970 vermehrt handlungsorientiert ausgerichtet. Oft waren sie auch mit der Bearbeitung historischer Materialien im Schulbuch verbunden. In den 1980er-Jahren wurden die Schulbücher mit zahlreichen Aufgaben versehen, die Lehrerkommentare stellten zusätzlich Arbeitsblätter zur Verfügung.

⁷⁸³ Adamski: Gruppen- und Partnerarbeiten im Geschichtsunterricht, 19.

⁷⁸⁴ Z.B. Meyer / Schneebeli: *Durch Geschichte zur Gegenwart* 1, 55.

⁷⁸⁵ Ziegler: *Zeiten, Menschen, Kulturen* (1990) (Lehrerkommentar), 9f.

3.4 Fazit

Durch die Analyse der Schulbuchinhalte wurde ersichtlich, dass alle drei in diesem Kapitel thematisierten didaktischen Zugänge im Lauf des Untersuchungszeitraumes starke Veränderungen erfuhren. Diese fanden jedoch nicht gleichzeitig statt, sondern je nach didaktischem Prinzip waren es unterschiedliche Zeitpunkte und Einflüsse, die den Wandel in den Ansätzen der Schulbücher begünstigten. Die in den Entstehungszusammenhängen diskutierten Aspekte von Veränderungen, zeigten sich sehr oft noch deutlicher in den Schulbuchinhalten.

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts war es vor allem die Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte, welche zu inhaltlichen Veränderungen führte. Allgemeine und Schweizer Geschichte wurden nun in der Regel im selben Buch abgehandelt. Die Art und Weise der Thematisierung blieb bis in die neue Lehrmittelgeneration nach 1970 bestehen. Die Verbindungen zwischen den beiden Bereichen waren jedoch in den Themenbereichen «Industrialisierung» und «Reformation» unterschiedlich stark ausgeprägt. Im Themenbereich «Reformation» neigte man dazu, die Inhalte nationalgeschichtlich auszurichten. Zwar wurden in der Regel auch Ereignisse ausserhalb der Schweiz wie beispielsweise die Reformation in Deutschland behandelt, doch oft erfolgte durch gesonderte Kapitel eine klare Trennung der geographischen Bereiche. Im Gegensatz dazu war es im Themenbereich «Industrialisierung» üblicher, das Phänomen in den Vordergrund zu rücken und dieses beispielhaft an bestimmten Ländern aufzuzeigen. Oft waren dies England und die Schweiz. Unter Weltgeschichte war im gesamten Untersuchungszeitraum vor allem europäische Geschichte zu verstehen. Der neue Bezug auf «Weltgeschichte» führte aber auch zu Abgrenzungsmechanismen. Insbesondere im 19. Jahrhundert und während der Zeit der «Geistigen Landesverteidigung» hob man stolz nationale Besonderheiten hervor.

Im Bereich des didaktischen Zugangs der «Personalisierung», der zwischen 1870 und 1970 stets beliebt blieb, zeigte die Analyse der Inhalte, dass es insbesondere eine Veränderung um 1950 gab. Die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse, die in dieser Zeit erneut für das Konzept der «grossen Persönlichkeiten» sprachen, schlugen sich in den Schulbuchinhalten deutlich nieder. «Personalisierung» erlebte eine neue Blütezeit. Waren im 19. Jahrhundert Kapitel mit Porträts von Männern, die mit einer Vorbildfunktion verknüpft waren, beliebt, findet man auch in den Schulbüchern nach 1950 zwar erneut solche Kapitel, der Charakter der Männer stand jedoch weniger im Vordergrund. «Personalisierung» zeigte sich aber im gesamten Untersuchungszeitraum nicht nur in Porträts, auch inhaltlich-sprachlich wurden durch dieses didaktische Konzept Identifikationsangebote geschaffen oder Personen in den

Vordergrund gerückt. Das Stilmittel der direkten Rede wurde dabei häufig angewendet. In der neuen Schulbuchgeneration nach 1970 war «Personalisierung» fast im gleichen Mass präsent wie in den vorangegangenen Schulbuchgenerationen. Allerdings genoss der Ansatz nicht mehr das gleiche Ansehen. In Anlehnung an neue fachwissenschaftliche Zugänge und fachdidaktische Konzepte distanzierte man sich vehement von der «Personalisierung». Erst in den 1980er-Jahren wurden Personen im Geschichtsunterricht und damit auch in den untersuchten Lehrmitteln wieder salonfähig. Nun standen aber nicht mehr die grossen Persönlichkeiten mit ihrer Biographie im Vordergrund, sondern an beispielhaften Männern und Frauen sollten personifiziert historische Lebenswelten zugänglich gemacht werden.

Insbesondere um 1970 zeigten sich Veränderungen in den Schulbüchern, was das Prinzip der «Selbsttätigkeit» anbelangte. Schüleraktivierende Aufgaben kamen zwischen 1870 und 1970 nur in wenigen Schulbüchern vor und waren vor allem Teil von Lehrmitteln für Schultypen mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts handelte es sich vor allem um Textverständnisaufgaben, während in den 1930er- und 1940er-Jahren vermehrt Zeichnungsaufgaben oder gegenwartsbezogene Aufgaben formuliert wurden. In der Schulbuchgeneration der 1970er-Jahre wurden die Arbeitsaufträge sowohl zahlreicher wie auch vielfältiger. Die Aufgaben standen in Verbindung mit den neuen Materialsammlungen, die nun in die Lehrmittel integriert waren. Die Arbeitsaufträge beinhalteten aber auch neue Sozialformen wie Gruppenarbeiten. In den Neubearbeitungen der 1980er-Jahre kamen Arbeitsblätter hinzu, die den Lehrpersonen in zusätzlichen Lehrercommentaren zur Verfügung gestellt wurden.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass gerade bei didaktischen Prinzipien unterschiedliche Wandlungszeitpunkte und Wandlungsgründe auszumachen sind, die Schulbücher nicht in der Gesamtkonzeption, dafür aber in Teilbereichen stark verändern können.

IV Resümee

In dieser Forschungsarbeit wurden Schulbücher für den Geschichtsunterricht der drei Kantone Aargau, Schwyz und Zürich, die zwischen 1870 und 1990 für obligatorisch erklärt wurden, unter dem Fokus untersucht, welche Vermittlungskonzepte darin enthalten waren und wie sich diese über den Untersuchungszeitraum hinweg wandelten. Die Analyse von obligatorischen Schulbüchern gab Auskunft darüber, wie man sich ideale Geschichtsvermittlung in bestimmten soziokulturellen Räumen vorstellte und wer diese Vorstellungen prägte. Die Erforschung der Debatten um didaktische Konzepte und deren Anwendung in den Schulbüchern selbst hat über diesen langen Untersuchungszeitraum hinweg viele Ergebnisse in unterschiedlichen Bereichen hervorgebracht. Gerade durch die einzelnen Resultate wurde deutlich, dass Vermittlungskonzepte in Schulbüchern mehr Faktoren beinhalten als nur pädagogisch-didaktische Überlegungen. Didaktische Konzeptionen in Schulbüchern umfassten als Teil des Curriculums sowohl eine institutionelle als auch eine unterrichtsprogrammatische Ebene. Obligatorische Schulbücher wurden (und werden) in ihren Entstehungsprozessen durch die Politik begleitet und ihre Inhalte auch durch ihr soziokulturelles Umfeld mitbestimmt. Ebenso kamen den verschiedenen wissenschaftlichen Referenzdisziplinen, insbesondere der Fachwissenschaft, eine hohe Bedeutung zu. Daneben waren historische Kontexte sowie Erfahrungen und Überzeugungen aus der Unterrichtspraxis je nach Entstehungskontext relevant für die didaktische Konzeption der Schulbücher. In der Konzeption ihres Vermittlungsanspruchs formten (und formen) viele unterschiedliche Aspekte die Lehrmittel. Die Veränderung und historische Entwicklung von Lehrmitteln geschieht daher auch nicht linear oder sprunghaft. Einzelne Faktoren nahmen je nach Zeit und Raum verschiedene Funktionen in den Schulbüchern ein und wirkten unterschiedlich auf Reformen. Veränderungsprozesse in Lehrmitteln erfolgten in Teilstücken. Schrittweise wurden einzelne Elemente neu konzipiert oder anders angeordnet. Die Ausprägungen dieser Prozesse äusserten sich unterschiedlich. Teilweise waren Veränderungen in neuen Schulbüchern kaum wahrnehmbar, in anderen Fällen hingegen schien das Schulbuch schon durch kleine Änderungen vollständig neu konzipiert worden zu sein.

Im Folgenden werden vier Schlussfolgerungen präsentiert. Es geht dabei nicht um eine nochmalige Zusammenfassung der einzelnen Teile, sondern um kapitelübergreifende Haupterkenntnisse. Erläutert werden Tendenzen, die über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg auf verschiedenen Ebenen immer wieder bestimmend für didaktische Konzeptionen und Wandlungsprozesse in obligatorischen Schweizer

Schulbüchern für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I waren. Es handelt sich dabei um die Kulminationspunkte von Veränderungen, die Gründe für Neuerungen, die Beteiligung verschiedener Akteure und den Einfluss didaktischer Prinzipien auf die Geschichtserzählung.

1 Andauernde Wandlungsprozesse – Kulminationspunkte um 1900, 1950 und 1970

Obligatorische Schulbücher sind nur auf den ersten Blick Garanten für Stabilität. Sie sind in den einzelnen Kantonen zwar meist während mehrerer Jahrzehnte im Einsatz und sorgen im jeweiligen soziokulturellen Raum für eine mehr oder weniger homogene Ausrichtung von Vermittlungsansprüchen im Geschichtsunterricht. Viele der didaktischen Ansätze wie «Personalisierung» oder die Forderung nach Kulturgeschichte sind stabile Konzepte, die fast während des gesamten Untersuchungszeitraums diskutiert und angewendet wurden. Doch wenn man Schulbücher in einer langen Dauer untersucht, wird deutlich, dass diese Ansätze ständigen Veränderungsprozessen ausgesetzt sind und sich einzelne Elemente andauernd neu konstituieren.

So kann einerseits von einer latenten Beeinflussung durch zeitgenössische Kontexte gesprochen werden, die auch kurzfristig zu inhaltlichen Veränderungen führte. Im 19. Jahrhundert waren die Schulbücher – vermutlich nicht zuletzt inspiriert durch die Bundesstaatsgründung von 1848 – stark auf eine nationalpädagogische Erziehung ausgerichtet. Neue Zugänge zur Schweizer Geschichte prägten in dieser Phase die Diskussionen um didaktische Konzepte mit. Auch wenn diese Ausrichtung zu späteren Zeitpunkten nicht verschwunden war, wurde sie doch weniger stark ausgeschildert. Auch andere Strömungen im nationalen und kantonalen Kontext wirkten auf die Lehrmittelinhalte ein. So wurde im Vorfeld der «Geistigen Landesverteidigung» in den 1930er-Jahren Zwingli als Bauernsohn eingeführt und damit «Erdverbundenheit» assoziiert. Oder im Rahmen der eidgenössischen Abstimmung von 1973, die das Ziel hatte, das Verbot der Jesuiten abzuschaffen, wurden dieselben in einem Zürcher Lehrmittel als Lügner dargestellt.

Andererseits können im Bereich der didaktischen Konzeptionen drei Kulminationspunkte von Veränderungsprozessen ausgemacht werden. Gerade die Schulbücher des 19. Jahrhunderts unterschieden sich stark von den späteren Werken. In den ersten Neukonzeptionen von Schulbüchern nach 1900 sowie in den Schulbüchern, die in den Jahren nach 1950 und nach 1970 erschienen sind, kommen besonders viele Wandlungsprozesse zusammen, was zu nachhaltigen Umgestaltungen der didaktischen Konzeptionen führte. Um 1900 waren es vor allem Veränderungen in der Erzählstruktur, die in den Schulbüchern sichtbar wurden.

Schulbücher des 19. Jahrhunderts wiesen oft eine rein chronologische Erzählweise auf. Die Forderungen nach Kulturgeschichte wurden in diesen Werken ausserdem in starker Abgrenzung zur Politikgeschichte verstanden. Gesellschaftliche Zusammenhänge finden sich in Zusatzkapiteln, die am Schluss der erzählerischen Ereignislinien stehen. Nach 1900 verschwanden die rein chronologischen Abhandlungen nach und nach und wurden durch Epochensequenzen abgelöst. Themen wie «Reformation» oder «Industrialisierung» waren nun inhaltlich eigenständige Konzeptionen. Eine neue Generation der Schulbuchautoren – meist Lehrpersonen aus der Praxis – waren zudem bemüht, die anhaltenden Forderungen nach Vereinfachung und Kindorientierung, die in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts vielerorts geäussert wurden, zu erfüllen. Sprachliche Vereinfachungen und Streichungen in der stofflichen Fülle sollten beim Erreichen dieser Ziele helfen. In der didaktischen Gesamtkonzeption der Schulbücher erfolgte nach 1900 ein eigentlicher Paradigmenwechsel. Man kam weg von der getrennten Behandlung von Schweizer und Allgemeiner Geschichte und war nun vermehrt bestrebt, diese beiden Bereiche in Schulbüchern zu verbinden. Dieser Ansatz wurde oft damit begründet, dass aktuelle historische Ereignisse wie der Erste Weltkrieg eine isolierte Sicht auf die Schweiz nicht mehr zulasse.

Die Zeit um 1950 kann ebenfalls als Kulminationspunkt für Veränderungsprozesse gesehen werden. So wurde in diesem Zeitraum vermehrt die nüchterne Gestaltung von Erzählungen in den Schulbüchern kritisiert, da sie für Schülerinnen und Schüler schwierig zu fassen seien. In der Folge erhielten die Erzählungen mehr Platz, was sich in mehrbändigen Lehrmitteln ab Beginn der 1960er-Jahre äusserte. Eine ausführliche Gestaltung einzelner Inhalte sollte zu mehr Anschaulichkeit führen. Auch traditionell beliebte didaktische Konzepte wie «Personalisierung» waren einem Wandel unterworfen und erhielten dadurch eine neue Blütezeit. «Grosse Persönlichkeiten» im Geschichtsunterricht waren nicht mehr in erster Linie Charaktervorbilder, an denen sich Schülerinnen und Schüler orientieren sollten, sondern ein lerntheoretisch begründbarer, sinnvoller Ansatz für Jugendliche.

In den untersuchten Themenbereichen sind ebenfalls Veränderungen ersichtlich. Wurde Industrialisierung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zwar durchaus in unterschiedlichen Formen in den Lehrmitteln behandelt, so war doch mit der Aufnahme dieses Themenbereichs ins Schulbuch auch immer eine Rechtfertigung verbunden. Ab den 1950er-Jahren fallen Begründungen für die Thematisierung von neuen industriellen Prozessen weg. Industrialisierung wird Teil eines unhinterfragten Schulbuchkanons.

Dass 1970 einen Kulminationspunkt von Veränderungsprozessen darstellt, wird auch in der bisherigen Forschungsliteratur zu Schweizer Schulgeschichtsbüchern deutlich. Es fallen

besonders zwei Aspekte auf, welche die veränderten Schulbücher erklären. Zum einen erhielt Selbsttätigkeit als Unterrichtsprinzip für den Geschichtsunterricht eine neue Bedeutung. Zwischen 1870 und 1970 war dieses Prinzip höchstens anhand weniger Schulbuchaufgaben in Lehrmitteln für die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler auszumachen. Ab 1970 gehörten Aufgaben zum festen Repertoire im Schulbuch. Zum anderen wurden die Referenzen zur Fachwissenschaft nun nicht mehr nur inhaltlich, sondern auch methodisch verstanden. Die neuen Schulbücher waren Materialkonvolute, die Schülerinnen und Schüler anhand schriftlicher Quellen und Bilder Geschichte mehr oder weniger eigenständige historische Narrationen konzipieren liessen, während zwischen 1870 und 1970 hauptsächlich die Schulbuchautoren das Narrativ bestimmt hatten und historische Quellenmaterialien höchstens illustrativ verwendet worden sind.

2 Schulbücher und ihre Referenzsysteme – Gründe für Neuerungen

Die oben genannten Kulminationspunkte für Veränderungen in Schulbüchern ergeben sich aus vielfältigen Aspekten, die sowohl in den Quellen zu den Entstehungszusammenhängen als auch in den Schulbuchinhalten sichtbar wurden. Doch die jeweiligen Wandlungsprozesse können nicht losgelöst von fachwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Relationen betrachtet werden. Interessanterweise wird in Dokumenten der Entstehungszusammenhänge oder in den Vorwörtern der Schulbücher oft auf fachwissenschaftliche Referenzen Bezug genommen. Im 19. Jahrhundert sind das Anmerkungen, die bezeugen, dass die neuen Forschungen zu Schweizer Geschichte berücksichtigt wurden. Um 1950 wurden dann wichtige Vertreter der Kulturgeschichte namentlich erwähnt. Um 1970 betonte man die fachwissenschaftlichen Bezüge noch stärker. Die neuen sozialgeschichtlichen Ansätze wurden aktiv als Abgrenzungsfolien zu älteren didaktischen Konzepten wie beispielsweise der «Personalisierung» verwendet.

Zu Zeitpunkten, in denen sich Veränderungen in den didaktischen Konzeptionen der Lehrmittel abzeichneten, waren aber auch immer umfassende Diskussionen und Debatten um allgemeine Bildungsansprüche im Gang. Doch die pädagogisch-didaktischen Ansätze stellten für Schulbücher des Geschichtsunterrichts im Gegensatz zur Fachwissenschaft offenbar keine nennenswerten Referenzsysteme dar. Die Bezüge sind in der Regel nur latent vorhanden. So lassen Fokussierungen auf das Kind und seine altersangemessene Auffassungsgabe in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts darauf schliessen, dass sowohl reformpädagogische Strömungen als auch damalige Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie bekannt waren. Dass erste empirische Untersuchungen der Entwicklungspsychologie, die das

historische Lernen anhand von Persönlichkeiten betrafen, rezipiert wurden, zeigt sich ebenfalls vorab in den Inhalten der Schulbücher und nicht in den Materialien zu den Entstehungszusammenhängen. Porträts von Persönlichkeiten nahmen so gerade im Themenbereich «Industrialisierung» in den 1950er- und 1960er-Jahren zu. Dass man sowohl die entwicklungspsychologischen Forschungen als auch die fachdidaktischen Ableitungen daraus, die in der deutschen Geschichtsdidaktik der Nachkriegszeit gemacht wurden, gekannt hat, wird nur in einem Fall deutlich. Josef Weiss, der die Konzeption seiner zeitgeschichtlichen Lesehefte in einer didaktischen Begleitschrift erklärte, rezipierte diese Konzepte und bezog sich explizit auf die entsprechenden Vertreter. Auch die neue «Curriculumbewegung» wurde von den Akteuren der Schulbuchentwicklung in den Entstehungszusammenhängen der 1970er- und 1980er-Jahre nicht diskutiert, dennoch finden sich zumindest in den Lehrmitteln der 1980er-Jahre Lernziele, deren Formulierung auf eine bewusste Einflussnahme hinweist.

Die Schlussfolgerung, dass relevante historische Ereignisse, neue fachwissenschaftliche oder pädagogisch-didaktische Strömungen zu neuen Lehrmitteln für den Geschichtsunterricht führten, kann so hingegen nicht gezogen werden. Pädagogisch-didaktische Konzepte flossen in die Lehrmittel ein, waren aber meist nicht der Grund für neue Projekte oder Neubearbeitungen. Schulen beziehungsweise die finanziell zuständigen Bildungs- bzw. Erziehungsdirektionen funktionierten nach ihrer eigenen Grammatik, weshalb in vielen Fällen neue Schulbuchprojekte auch durch weit profanere Gründe initiiert wurden. In den Kantonen Zürich und Aargau wurden die obligatorischen Schulbücher beispielsweise von den kantonalen Lehrmittelverlagen zur Verfügung gestellt, die nur eine bestimmte Anzahl der Werke druckten. Sobald die Büchervorräte zu Neige gingen, wurde über neue Projekte oder Neubearbeitungen nachgedacht, wobei auch die finanziellen Möglichkeiten für eine Ausführung vorhanden sein mussten. Auch wenn das Schulbuch auf der obligatorischen Lehrmittelliste vergriffen war, was beispielsweise mehrmals in den Kantonen Schwyz und Aargau vorkam, musste nach neuen Lösungen gesucht werden. Der Rückgriff auf Bücher aus anderen Kantonen, die als Übergangslösungen dienen sollten, war in diesen Fällen eine gängige Lösung.

Teilweise führten neue Lehrpläne ebenfalls zu neuen Schulbüchern. Gerade zu Beginn des 20. Jahrhunderts erarbeitete die Sekundarlehrerkonferenz im Kanton Zürich unter der Leitung von Robert Wirz mit dem Verweis auf den neuen Lehrplan ein neues Geschichtslehrmittel. Im Lehrplan wurde ein stärkerer Fokus auf Kulturgeschichte sowie die Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte gefordert, was sich nach der Sekundarlehrerkonferenz auch im

Schulbuch abbilden sollte. Doch nicht immer waren neue Schulbücher eine Folge der Neuausrichtungen von Lehrplänen. Lehrmittel konnten sich auch unabhängig von Lehrplänen weiterentwickeln. Auch dies wird an einem Beispiel des Kantons Zürich deutlich, wo in den 1970er- und 1980er-Jahren Lehrmittelprojekte mit neuen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepten initiiert wurden, die sich explizit von den in den älteren Lehrplänen stehenden Konzepten abgrenzten. Die Funktion von Lehrplänen als Steuerungsinstrumente für Lehrmittel wurde damit – staatlich bewilligt – ausgesetzt und gewährte den Autoren höhere Freiheiten in der Umsetzung neuer Ansätze. Ein neuer Lehrplan erschien im Kanton Zürich erst einige Jahre nach der Fertigstellung der Lehrmittelprojekte. Auch inhaltlich konnten Themen bereits Eingang in Lehrmittel finden, bevor sie sich im Lehrplan niederschlugen. Industrialisierung wurde in vielen Schulbüchern thematisiert, lange bevor sie als Thema auch in den Lehrplänen auftauchte.

3 Relevante Durchsetzungsmacht – beteiligte Akteure

Trotz der dauernden Veränderungsprozesse bestätigt sich auch in dieser Untersuchung die These von Tyack / Tobin, dass die schuleigene Grammatik und insbesondere die an der Schule beteiligten Akteure Reformen auch erschwerten. Obligatorische Schulbücher waren nie ausschliesslich Werke ihrer Autoren. Viele weitere Akteure, die fachwissenschaftliche, pädagogisch-didaktische und politische Ansprüche vertraten, waren an ihrer Entstehung oder Auswahl beteiligt. Die Konzeption der Schulbücher wurde von Kommissionen begleitet, Fachpersonen wurden bei der Erarbeitung beratend beigezogen und die Politik hatte durch den Einfluss von Erziehungsrat und Erziehungsdirektor ein Mitspracherecht. In einigen Fällen hatte man die Lehrmittel von Beginn weg als interkantonale Zusammenarbeiten geplant, was zu noch mehr beteiligten Akteuren führte. Schulbücher, die für obligatorisch erklärt wurden, waren also Konsenslösungen, in denen verschiedene Meinungen berücksichtigt werden mussten. Die Quellen der Entstehungszusammenhänge zeigen, dass eine Einigung oder zumindest eine gewisse Kompromissbereitschaft der Akteure, welche die verschiedenen Bereiche vertraten, erfolgen musste, um Neuerungen mehrheitsfähig werden zu lassen. War dies nicht möglich, so konnte es bezüglich Reformen zu langwierigen Verzögerungen kommen. So zeigen beispielsweise die Debatten um die Verbindung von Welt- und Schweizergeschichte im Kanton Aargau der 1920er-Jahre, dass zwar sowohl die fachwissenschaftlichen als auch die pädagogischen Vertreter für den Wechsel des Konzepts argumentierten, die Einwände aus der Politik aber dazu führten, dass die Verbindung der Bereiche doch nicht stattfand und zwei unterschiedliche Lehrmittel erstellt wurden – eines für

Schweizer Geschichte und eines für Allgemeine Geschichte. Die Einführung neuer Lehrmittel erfolgte in den drei Untersuchungskantonen oftmals in unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Die didaktischen Konzepte unterscheiden sich nicht grundsätzlich, aber es konnte in den einzelnen Kantonen teilweise zu Aufschüben in der Umsetzung kommen. Grundsätzlich führte der Kanton Zürich tendenziell schneller Neuerungen ein als die beiden anderen Kantone. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass der Kanton Zürich seine Lehrmittel in Eigenregie herstellte, während die kleineren Kantone Aargau und Schwyz früh Kooperationen eingingen oder die Schulbücher teilweise aus anderen Kantonen bezogen.

Der Blick auf die Akteure macht auch wirkmächtige Konzepte der Geschichtsvermittlung im Untersuchungszeitraum deutlich. Schweizer Schulbücher für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I sind stark auf die Fachwissenschaft ausgerichtet. Im 19. Jahrhundert waren es oft universitäre Professoren oder Angehörige anderer höherer Bildungsinstitutionen, welche die Schulbücher verfassten. Auch inhaltlich war man in der Regel der Wissenschaft verpflichtet und bezog sich – wie weiter oben schon erwähnt – auf die neueren Forschungen der Schweizer Geschichte. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts änderte sich die Autorenschaft. Vermehrt wurden nun Lehrpersonen der Sekundarstufe I als Autoren beigezogen. In Übereinstimmung mit einer allgemeinen reformpädagogischen und «wissenskritischen» Überzeugung stand man der akademisch ausgerichteten Geschichtsvermittlung skeptisch gegenüber. Personen aus der Schulpraxis sollten die Inhalte fassbarer gestalten. Doch Wissenschaftsorientierung blieb trotz dieses Paradigmenwechsels weiterhin die Devise. Zwar stammten nun die Autoren nicht mehr aus der Wissenschaft, aber den begleitenden Kommissionen standen meist Vertreter der universitären Fachwissenschaft vor. Auch in Fällen, in denen inhaltlich zwischen Autoren und begleitenden Kommissionen oder innerhalb der Kommissionen selbst keine Kompromisse gefunden werden konnten, war es üblich, Professoren der Universität als Fachexperten beizuziehen. Die Vertreter der Fachwissenschaft nahmen somit einflussreiche Positionen in der Entstehung der Schulbücher ein. In ihrer Stellung als Kommissionspräsidenten oder als beigezogene Fachexperten erhielten sie eine Art Vetorecht. Dadurch hatte die Fachwissenschaft auch weiterhin einen privilegierten Einfluss darauf, wie Geschichte in Schulbüchern vermittelt wurde. Nach 1970 wurde wieder expliziter fachwissenschaftlich argumentiert. Man bezog sich nicht nur – wie weiter oben schon erwähnt – inhaltlich auf neue fachwissenschaftliche Strömungen, sondern auch die Methoden des Historikers entdeckte man als Prinzip der Geschichtsdidaktik. Schulbuchautoren mussten fachwissenschaftliche Referenzen vorweisen, was mehrheitlich durch ein fachwissenschaftliches Universitätsstudium geschah.

Neben der Wissenschaftsorientierung stellte im Untersuchungszeitraum auch die Konfession ein wirkmächtiges Konzept der Geschichtsvermittlung dar. Sie wurde in den Entstehungskontexten weniger durch einzelne Akteure vertreten, sondern repräsentierte das Konzept bestimmter soziokultureller Räume. Die Legitimation der Curricula durch die Konfession war bis in die 1970er-Jahre in allen Untersuchungskantonen weit verbreitet. Das Schulbuch hatte meist eine reformierte oder eine katholische Perspektive. Die konfessionelle Sichtweise zeigte sich beispielsweise in der Darstellungsweise des Themenbereichs «Reformation», die je nach Anschauungsweise anders ausgerichtet war. Am Beispiel der Konfession wird deutlich, dass das Schulbuch auch eine Geschichtskultur abbildet. Ihre Darstellung repräsentiert das Verständnis von Geschichte in einem bestimmten soziokulturellen Raum zu einer bestimmten Zeit. Konfession war aber zugleich auch ein Faktor politischer Steuerung. Die konfessionelle Perspektive diente als Auswahlkriterium für obligatorische Schulbücher in den Untersuchungskantonen. Die Perspektive – sei sie katholisch, reformiert oder – wie im paritätischen Kanton Aargau gewünscht, für beide Konfessionen vertretbar – schloss von vornherein bestimmte Schulbücher aus oder ermöglichte erst deren Gebrauch. Die Konfession war sicherlich einer der Gründe, warum in allen drei Untersuchungskantonen bis in die 1970er-Jahre unterschiedliche Lehrmittel für obligatorisch erklärt wurden. In der konfessionellen Perspektive werden zudem Unterschiede in der Geschichtsdarstellung zwischen den Kantonen ersichtlich.

4 Didaktische Prinzipien – Gestaltungsmittel für Geschichtserzählungen

Die Frage nach didaktischen Konzeptionen macht deutlich, dass Schulbücher mehrdimensionale Medien sind. Es gibt nicht ein didaktisches Konzept und auch nicht eine Art von Geschichtsdarstellung. In Lehrmitteln kommen verschiedene Prinzipien gleichzeitig zum Einsatz. Schulbücher unterscheiden sich auch durch die Anordnung und Verhältnissetzung solcher Leitlinien. Während beispielsweise die Zusammenführung von Welt- und Schweizergeschichte um 1900 zu neuen Konzeptionen in den Schulbüchern führte, konnte das Prinzip der «Personalisierung» ungehindert weiter angewendet werden. Umgekehrt erfolgte nach 1970 eine Abkehr vom Ansatz der «Personalisierung», das Konzept von Welt- und Schweizergeschichte wurde aber fortgeführt und Selbsttätigkeit erhielt einen neuen Stellenwert. «Industrialisierung» und «Reformation» sind zudem Themen, die auch im gleichen Schulbuch nicht nach denselben Regeln konzipiert wurden. Sie unterscheiden sich je nach Erscheinungszeit des Lehrmittels in ihren Darstellungsprinzipien und Dimensionen von Geschichtswahrnehmung. So wurde beispielsweise «Industrialisierung» stärker mit

kulturgeschichtlichen respektive sozialgeschichtlichen Zugängen abgehandelt, während bei der «Reformation» die politikgeschichtliche Perspektive vorherrschte. Während «Reformation» zudem ein Thema darstellt, das oft nationalgeschichtlich ausgerichtet war, verbanden sich bei der «Industrialisierung» internationale Entwicklungen stärker. Einzelne Themenstränge sind demnach auch eigenständige didaktische Einheiten innerhalb der Gesamtkonzeption des Lehrmittels.

Auch in ihrer Form als Geschichtsschreibungen sind Schulbücher nicht losgelöst von ihrem Vermittlungsanspruch zu betrachten. Schulbuchautoren modellieren ihre Erzählungen für obligatorische Schulbücher innerhalb gewisser Grenzen, die durch soziokulturelle Kontexte und politische Steuerungsfunktionen, die auch die Begleitung durch unterschiedliche Experten in Kommissionen miteinschliesst, gegeben sind. Geschichtserzählungen in Schulbüchern beinhalten daher ebenso wie die didaktischen Konzeptionen eine gewisse Konsenslösung. Zudem wird immer wieder deutlich, dass die Schulbuchautoren die Narrationen auch nach einer bestimmten Sichtweise ausrichten. Sie fokussieren gewisse Handlungen, stellen Schlussfolgerungen an und bieten nicht selten alternative Sinndeutungen, die mit den kulturellen Erwartungen des jeweiligen Kantons übereinstimmen. Narrative werden aber nicht einfach nur sprachlich geformt, sondern oftmals auch mit Hilfe von didaktischen Prinzipien gestaltet. So werden beispielsweise durch den Einsatz von Illustrationen bestimmte Aspekte in den Themen hervorgehoben. Im Bereich der «Industrialisierung» sind das oft technische Innovationen, im Bereich der «Reformation» bedeuten solche Angebote meist eine Stärkung der konfessionellen Perspektive. Die Gestaltungsweise von Erzählungen mittels didaktischer Prinzipien war überhaupt beim Thema «Reformation» besonders beliebt. «Personalisierung» als didaktischer Ansatz bedeutete beispielsweise auch die Möglichkeit, Reformatoren mit bestimmten Charakterzügen zu versehen oder angesehene Vertreter der jeweiligen Konfession in den Vordergrund zu rücken.

Schliesslich sind es in beiden Themenbereichen nicht so sehr die Inhalte an sich, die sich wandelten, sondern vor allem die didaktischen Gestaltungsweisen, die wiederum unweigerlich mit den Inhalten zusammenhingen. So veränderte sich im Schulbuch im Lauf des Untersuchungszeitraums die Gewichtung und Darstellungsweise von Aspekten der Industrialisierung. Waren dies am Anfang ergänzende Informationen zur historischen Ereignisgeschichte, wurde das Thema durch seine zunehmende Relevanz, die sich unter anderem auch mit fachwissenschaftlichen Entwicklungen ergab, im Lauf des Untersuchungszeitraums als eigenständige Epochensequenz gefasst. Die neue didaktische

Stellung bedeutete auch eine inhaltliche Ausweitung des Themas mit neuen Perspektiven. Im Gegensatz dazu illustrierte die Darstellung der «Reformation» in Epochensequenzen, die man insbesondere ab dem 20. Jahrhundert vorfindet, eine Abkehr von den weitverbreiteten ausführlichen chronologischen Darstellungen des 19. Jahrhunderts. Auch die anhaltenden Forderungen sowohl nach Stoffreduktion als auch nach dem vermehrten Einbezug von Kulturgeschichte und dem Abbau von Kriegsgeschichte führten zu Veränderungen in den Reformationserzählungen. Einzelne kriegerische Konflikte, die gerade im 19. Jahrhundert ausführlich dargestellt wurden, wurden im 20. Jahrhundert aus den Erzählungen gestrichen. Eine Veränderung der didaktischen Prinzipien erwirkte also auch einen Wandel der inhaltlichen Erzählstränge, wobei sich die einzelnen inhaltlichen Bausteine nicht zwingend ändern mussten, sondern entweder neu angeordnet oder sporadisch auch gestrichen wurden.

5 Ausblick

Die hier vorliegende Studie konzentriert sich auf die Erforschung der didaktischen Konzeptionen in Schulbüchern für den Geschichtsunterricht aus drei Schweizer Kantonen in einer «longue durée». Sie bringt mit der Untersuchung von Materialien zu den Entstehungszusammenhängen und den obligatorischen Lehrmitteln selbst zum einen Ergebnisse zu normativen Vorstellungen von Geschichtsvermittlung zwischen 1870 und 1990 hervor, zum anderen aber zeigt sie, wie Wandlungsprozesse von Schulbüchern vonstattengingen.

Im Moment ist in der Schweiz ein erneuter Generationenwechsel von Lehrmitteln für den Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe I im Gang. Es ist sozusagen der nächste grössere Wandel von Schulbuchkonzeptionen seit den Neuerungen der 1970er-Jahre. Die hier vorliegende Untersuchung macht deutlich, dass sich in Neukonzeptionen in der Regel nicht alle Schulbuchelemente, sondern nur einzelne Aspekte verändern. Ausgehend von hier vorliegenden Ergebnissen lässt sich auch die neue Lehrmittelgeneration erforschen: Was ist das Neue in diesen Schulbüchern? Welche Veränderungen der Ansprüche an Geschichtsvermittlung zeigen sich im Vergleich zu vorangehenden Schulbuchgenerationen? Auf welche Referenzsysteme bezieht man sich? Wer war an ihrer Entwicklung beteiligt?

Die Beantwortung dieser Fragen würde diese Studie bis in die Gegenwart ergänzen und wäre ein Projekt, dem sich nachzugehen lohnen würde, sobald die neuen Lehrmittel vollständig erschienen sind. Es wird sich zeigen, was in der aktuellen Geschichtsvermittlung als relevant erachtet wurde, welche Faktoren auf die Entstehung der Lehrmittel wirkten und wie man damit verbunden moderne Schulbücher versteht. Vor allem könnte eine solche Studie aber

zeigen, ob mit dem Lehrplan 21 beziehungsweise mit der damit verbundenen Kompetenzorientierung wirklich ein neuer Ansatz Einzug in den Unterricht hält, oder ob die «Grammar of Schooling» sich längerfristig nicht doch als dominanter erweist.

V Bibliographie

1 Quellen

1.1 Ungedruckte Quellen

Archivquellen Kanton Aargau (StAAG):

- Lehrmittel 1903–1956: StAAG DE02/0943, StAAG DE02/0948, StAAG DE02/0941, StAAG DE02/0950
- Lehrmittelverlag 1936–1946: StAAG DE02/0697.02, StAAG DE02/0697.08
- Weitere Dossiers: StAAG ZwA 2002.0016/0737

Archivquellen Kanton Zürich (StAZH):

- Lehrmittelkommission / Lehrmittel: StAZH PG-196 KLK 1970-1973, StAZH PG-196 KLK 1973-1974, StAZH PG-196 KLK 1975-1976, StAZH PG-196 KLK 1977-1980, StAZH PG-200 KLK 1977-1981, StAZH PG-196 KLK 1983, StAZH PG-200 KLK 1982-1986, StAZH PG 200, StAZH PG-284 LM Geschichte.
- Lehrmittel: StAZH Z 34.4432, StAZH Z 34.13375, StAZH Z 34.13390, StAZH Z 34.16165, StAZH Z 34.18438, StAZH Z 34.18444, StAZH Z 34.11423, StAZH Z 34.19819, StAZH Z 146.111

Archivquellen Kanton Schwyz (StASZ):

- Erziehungsrat des Kanton Schwyz: Erziehungsratsprotokolle 1904–1990.

1.2 Gedruckte Quellen

Blaser, R.: Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. In: Schweizerische pädagogische Zeitschrift 39 (1929), 26–42.

Bumüller, J.; Schuster, J.: Weltgeschichte für die Jugend. Sechste Auflage. Freiburg i. B.: Herder 1868.

Burkhard, Ernst: Geschichtsunterricht und Geschichtsbuch. In SLZ 81 (1936), 673–675.⁷⁸⁶

Burkhard, Ernst: Welt- und Schweizergeschichte für die Gemeinde, Sekundar- und Bezirksschulen des Kantons Aargau. 3. unveränderte Auflage. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1955.

⁷⁸⁶ SLZ steht für Schweizerische [Lehrerinnen- und] Lehrerzeitung.

- Burkhard, Ernst: Welt- und Schweizergeschichte für die Sekundar- und Gemeindeschulen des Kantons Aargau. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1944.
- C.D.: Professor Johann Jakob Müller. Biographische Skizze. In: Pädagogischer Beobachter 4 (1878), Heft 34.
- Daguet, A.: Schweizergeschichte für Mittelschulen. Autorisierte und verbesserte teutsche Ausgabe. Aarau: Sauerländer 1868.
- Dietschi, Peter: Kleines Lehrbuch der Weltgeschichte in vorzugsweise biographischer Form. Dritte, vermehrte und verbesserte und bis auf die neuesten Ereignisse fortgeführte Auflage. Solothurn: Jent & Gassmann 1872.
- Döbeli, S.; Fischer, O; Suter, E.: Realbuch für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau. VI.-VIII. Schuljahr, VI.-VIII. Klasse der Gemeindeschule und I.-III. Klasse der Fortbildungsschule. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag, 1915.
- Eberhard G. Lehr- und Lesebuch für die Sekundarschulen des Kantons Luzern. Luzern: Räder & Cie. 1895.
- Eberhard, Gerold: Lesebuch für die Mittel- und Oberklassen schweizerischer Volksschulen. Achte durchgesehene Auflage Zürich: Schulthess 1871.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich 1(1886)-83(1968).
- Erziehungsrätliche Kommission des Kantons Zürichs: Lehr- und Lesebuch für das siebente und achte Schuljahr. Teil III «Realbuch». Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1904.
- Erziehungsrätliche Kommission des Kantons Zürichs: Lehr- und Lesebuch für das siebente und achte Schuljahr. Teil III «Realbuch». 2. überarbeitete Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1913.
- Fischer, Ernst: Illustriertes Lehrbuch der Schweizergeschichte. Solothurn: Buch- und Kunstdruckerei Vogt-Schild 1927.
- Fischer, Ernst: Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1933.
- Fischer, Ernst: Schweizergeschichte. Dritte vollständig neu bearbeitete Auflage. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1961.

- Fischer, Ernst: Schweizergeschichte. Dritte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1961.
- Frei, G.: Die neue Schweizer Geschichte. In: Pädagogische Monatsblätter 19 (1912), 633-637 u. 665-671.
- Fricker, B.: Schweizergeschichte für Bezirks- und Sekundarschulen. 5. neuerdings sorgfältig durchgesehene Auflage. Aarau: Sauerländer 1891.
- Grunder, Jakob / Brugger, Hans: Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte für bernische Sekundarschulen und Progymnasien. 5., bis zur Gegenwart fortgeführte Aufl. Bern : A. Francke A.G, 1923.
- Gubler, Heinrich / Specker, Alfred: Welt- und Schweizergeschichte. Im Auftrag des Erziehungsrates nach Robert Wirz neu bearbeitet. Verbindliches Lehrmittel für die zürcherischen Sekundarschulen. 7. Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1934.
- Gutersohn, Heinrich / Hartmann, Max: Geschichte und Geographie für das 7. und 8. Schuljahr. Verbindliches Lehrmittel für die Oberstufe der zürcherischen Primarschule. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich 1939.
- Hafner, Theodor. Kurze Welt – und Schweizergeschichte für die Unterstufe der Mittelschulen. Einsiedeln Benziger 1942.
- Hafner, Theodor. Kurze Welt – und Schweizergeschichte für die Unterstufe der Mittelschulen. 4. Auflage Auflage. Einsiedeln: Benziger 1962.
- Hakios, A. / Rutsch, W.: Welt- und Schweizergeschichte. Verbindliches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1951.
- Hakios, A. / Rutsch, W.: Welt- und Schweizergeschichte. Verbindliches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich. Bd. 1 und Bd. 2. 3. umgearbeitete Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1962.
- Hakios, Albert: Zum neuen Geschichtslehrmittel für zürcherische Sekundarschulen. In: SLZ 99 (1954), 545–547.
- Halter, Eugen: Vom Strom der Zeiten. Geschichtsbuch für Sekundarschulen. 1. Auflage der Neubearbeitung. Teil I und II. St. Gallen: Fehr 1965.

- Hartmann, Max: Bilder aus der Geschichte. Verbindliches Lehrmittel für die Oberstufe der zürcherischen Primarschule. 2. umgearbeitete Auflage. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag 1950.
- Helg, J.: Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte für Sekundar-, Bezirks- und Realschulen, sowie die untern Klassen des Gymnasiums. Einsiedeln: Benziger 1898.
- Helg, J.: Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte für Sekundar-, Bezirks- und Realschulen, sowie die untern Klassen des Gymnasiums. 14. Auflage. Einsiedeln / Köln: Benziger [1920].
- Herder, Bartholomäus: Verzeichnis von ausgewählten Werken meist theologischen und historischen Inhalts, Schulbüchern u.s.w. aus der Herder'schen Verlagshandlung zu Freiburg im Breisgau. Freiburg i. B. 1868,
[<https://play.google.com/store/books/details?id=jLNFAAAAcAAJ>, abgerufen 28.01.2014].
- Hunziker, F. / Keller, J.: Lehr- und Lesebuch für aargauische Fortbildungsschulen. Teil II: Realbuch. Zürich: Orell Füssli 1900.
- Jaggi, A.: Geschichtsunterricht und Geschichtsbuch. In: SLZ 82 (1937), 29–32.
- Kressig, Othmar: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. In: Schweizer Schule 62 (1975), 649–664.
- Kt. Aargau: Gesetzessammlung für den eidgenössischen Kanton Aargau von 1865–1869. Fortsetzung der revidierten Ausgabe. Sechster Band. Aarau: Albrecht 1869.
- LP AG Bez 1866. Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau: Zur provisorischen Einführung vom Regierungsrathe genehmigt am 3. April 1866.
- LP AG Bez 1871. Revidierter Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau. 24. April 1871.
- LP AG Bez 1893. Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau. 17. Februar 1893.
- LP AG Bez 1902. Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau. Aarau: Neue Aargauer Zeitung, 15. März 1902.
- LP AG Bez 1936. Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau. 21. Dezember 1936.
- LP AG Bez 1972. Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau. 1972.
- LP AG Fort 1863. Reglement und Lehr-Plan für Fortbildungs-Schulen. 17. Weinmonat 1863.

- LP AG Prim Fort 1890. Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau. Brugg: Effingerhof, 18. April 1890.
- LP AG Prim Fort 1895. Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau. Brugg, 18. Juli 1895.
- LP AG Prim Fort 1909. Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau. 1909.
- LP AG Prim Fort 1925. Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungsschulen des Kantons Aargau. Brugg, 20. März 1925.
- LP AG Prim Fort 1932. Lehrpläne für die Gemeinde- und Fortbildungs- (Sekundar-) Schulen des Kantons Aargau. Brugg: Buchdruckerei Effingerhof, 4. November 1932.
- LP AG Sek 1972. Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Aargau. 1972.
- LP SZ Prim 1927. Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Schwyz. 24. März 1927 (StASZ A 692.11).
- LP SZ Sek 1873. Unterrichtsplan für die Sekundarschulen des Kantons Schwyz. 4. Dezember 1873 (StASZ A 689.08).
- LP SZ Sek 1887. Unterrichtsplan für Sekundarschulen des Kantons Schwyz. 16. Februar 1887. (Pestalozzianum SZ HA I 1).
- LP SZ Sek 1937. Unterrichtsplan für die Sekundarschulen des Kantons Schwyz. 29. April 1937 (Pestalozzianum SZ HD II 1).
- LP SZ Sek 1963. Unterrichtsplan für die Sekundarschulen des Kantons Schwyz. 14. Februar 1963 (Pestalozzianum SZ GD I 1).
- LP ZH 1875. Lehrplan der Primar- und Sekundarschulen des Kantons Zürich. 23. April 1861, Version 1875.
- LP ZH 1960. Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich. Vom 15. Februar 1905, im September 1960 abgeändert und durch die Lehrpläne der Realschule und der Oberschule ergänzt. 1960.
- LP ZH 1966. Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich. 12. Juli 1966.
- LP ZH Real / Obers 1959. Lehrplan der Realschule und der Oberschule. Vorlage vom Erziehungsrat vom 10. November 1959 (Pestalozzianum ZH GD II 2).
- LP ZH Sek 1892. Lehrplan der Sekundarschule. 27. April 1892.

- LP ZH Sek 1972. Lehrplan der Sekundarschule. 15. August 1972.
- LP ZH Sek Geschichte 1905/1941. Lehr- und Stoffplan für den Geschichtsunterricht der Sekundarschule. 15. Februar 1905/1. Juli 1941.
- LP ZH Volks 1905. Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich. 1905.
- LP ZH Volks Oberst 1942. Lehrplan für die Oberstufe der Volksschule (Pestalozzianum ZH HD 1 1/4).
- Luginbühl, R.: Geschichte der Schweiz für Mittelschulen. Durchgesehene und vermehrte Auflage. Basel: Helbing und Lichterhahn 1920.
- Lüthi, H.: Ergebnisse der Umfrage zu den Geschichts-Lehrmitteln an den Oberstufen. In: Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn 97 (1978), 531–532.
- Lüthi, H.: Jahresbericht der Kantonalen Lehrmittelkommission. In: Schulblatt Kanton Aargau und Solothurn 100 (1981), 431–432.
- Marty, Johann Baptiste: Illustrierte Schweizer Geschichte für Schule und Haus. Einsiedeln: Benziger 1880.
- Meyer, Helmut / Schneebeli, Peter: Durch Geschichte zur Gegenwart 1. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1986.
- Meyer, Helmut / Schneebeli, Peter: Durch Geschichte zur Gegenwart 2. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1988.
- Meyer, Helmut / Schneebeli, Peter: Durch Geschichte zur Gegenwart 1. Lehrerkommentar. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1986.
- Meyer, Helmut / Schneebeli, Peter: Durch Geschichte zur Gegenwart 2. Lehrerkommentar. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1988.
- Müller, Otto: «Weltgeschichte im Bild». In: Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn 94 (1975), 236–240.
- Müller, Otto: Denkwürdige Vergangenheit. Welt – und Schweizergeschichte. Bd. 1. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1968.
- Müller, Otto: Denkwürdige Vergangenheit. Welt- und Schweizergeschichte. Bd. 2. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag 1969.
- Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission: Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung. April 1957. Rorschach 1957.

- Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission: Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. In: SLZ 102 (1957), 543–553.
- Niedermann, J.: Neue Geschichtslehrmittel für Sekundar- und Mittelschulen. In: Schweizer Schule 29 (1942), 413–418.
- Nordwestschweizer Koordinationskommission für Geschichtsunterricht: Weltgeschichte im Bild, Lehrerheft 7. 2. Auflage. Solothurn: Kantonaler Lehrmittelverlag 1979.
- Nordwestschweizer Koordinationskommission für Geschichtsunterricht: Weltgeschichte im Bild, Lehrerheft 8. Solothurn: Kantonaler Lehrmittelverlag 1977.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 7. Lehrmittel für den Geschichtsunterricht an Volksschulen. 2. Auflage. Solothurn: NW-Kommission für Geschichtsunterricht und Kantonaler Lehrmittelverlag Solothurn 1978.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 8. Lehrmittel für den Geschichtsunterricht an Volksschulen. Solothurn: NW-Kommission für Geschichtsunterricht und Kantonaler Lehrmittelverlag Solothurn 1977.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 7. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 7. Schuljahr. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau 1987.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 8. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 8. Schuljahr. 3. vollständig neu bearbeitete Auflage. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau 1985.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 7. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 7. Schuljahr. Lehrerband. 3. vollständig neu bearbeitete Auflage. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau 1987.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 8. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 8. Schuljahr. Lehrerband. 3. vollständig neu bearbeitete Auflage. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau 1985.

- O.A: Grundriss der Welt- und Schweizergeschichte von Dr. A. Helg. In: Pädagogische Monatsblätter 6 (1899), 735.
- O.A.: Andenken an die Abschieds-Feier für den hochwürdigen Herrn Seminardirektor J.B. Marty, Sonntag den 28. Juni 1885. Schwyz: Triner 1885.
- Oechsli, Wilhelm: Schweizergeschichte für Sekundar-, Real- und Mittelschulen. Zweite Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1894
- Oechsli, Wilhelm: Allgemeine Geschichte für Sekundar-, Real- und Mittelschulen. Zweite Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1894.
- Oechsli, Wilhelm: Bemerkungen zum Geschichtsunterricht an der zürcherischen Sekundarschule vom 27. Januar 1883. In: Schweizerisches Schularchiv (4) (1883), 38–39.
- Oechsli, Wilhelm: Der ultramonotone Vorstoss gegen das Oechsliche Geschichtslehrbuch. Eine Antwort von Wilhelm Oechsli. Separatausdruck aus der «Neuen Zürcher Zeitung». Nr. 1619, Nr. 1716, vom 2., 9. und 16. September 1917.
- Oechsli, Wilhelm: Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Allgemeine Geschichte. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1883.
- Oechsli, Wilhelm: Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Vaterländische Geschichte. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1885.
- Regierungsrat und Kantonsgericht des Kantons Schwyz: Achtundsiebenzigster Rechenschaftsbericht des Regierungs-und Kantonsgericht an den Kantonsrat des eidgenössischen Standes Schwyz über das Amtsjahr 1925. Schwyz 1925.
- Roth, Heinrich; Weiss, Joseph: Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte. Heft 1-7. Wattwil: Artel ab 1968.
- Salathé, R.: Koordination des Geschichtsunterrichts. In: Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn 88 (1969), 207–208.
- Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich 1906–1910.
- Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich: Lehrplan der Sekundarschule. Entwurf vom Januar 1965.
- Suter, Ludwig: Schweizer Geschichte für Schule und Haus. Einsiedeln: Benziger 1912.

- Thurnherr, Markus: Die soziale Frage. Wattwil: Artel 1974 (Geschichte unserer Zeit, Heft 9).
- Troxler, J.: Illustrierte Schweizer Geschichte für Sekundar- und Mittelschulen. Einsiedeln / Waldshut / Köln / Strassburg: Benziger 1923.
- Vögelin, Salomon / Müller, Johann: Lehr- und Lesebuch für die Volksschule 7.-9. Schuljahr. 2. Theil: Allgemeine und Vaterländische Geschichte. 2 Bände. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1872.
- VZ AG: Lehrmittelverzeichnisse Primarschule, Realschule, Sekundarschule, Bezirksschule von 1995.
- VZ AG: Nachtrag zu den Lehrmittelverzeichnissen der Volks- und Fortbildungsschulen vom 1. Mai 1967.
- VZ AG: Verzeichnis der an den aargauischen Schulen eingeführten Lehrmittel (Pestalozzianum ZH GD II 2.AG HH III 1).
- VZ AG: Verzeichnis der individuellen Lehrmittel für aargauische Bezirksschulen von 27. Februar 1893, 2
- VZ AG: Verzeichnis der individuellen Lehrmittel für aargauische Bezirksschulen vom 17. Januar 1923, 2 (StAAG DE02/0950).
- VZ AG: Verzeichnis der obligatorischen und empfohlenen allgemeinen Lehrmittel für aargauische Fortbildungsschulen vom 15. Juni 1896 (Pestalozzianum AG HH III 1).
- VZ AG: Verzeichnis der obligatorischen und empfohlenen Lehrmittel für die Bezirksschulen des Kantons Aargau vom 8. April 1940.
- VZ AG: Verzeichnis der obligatorischen und fakultativen Lehrmittel für Primarschulen vom 15. November 1970.
- VZ AG: Verzeichnis der obligatorischen und fakultativen Lehrmittel für die Sekundarschulen vom 9. August 1957.
- VZ AG: Verzeichnis der obligatorischen und fakultativen Lehrmittel für die Gemeindeschulen vom 9. August 1957.
- VZ AG: Verzeichnis der obligatorischen und fakultativen Lehrmittel für die Bezirksschulen vom 9. August 1957.
- VZ ZH: Verzeichnis der obligatorischen und zugelassenen Lehrmittel im Kanton Zürich. Sekundarstufe 1, Ausgabe 2012/2013.

- Weiss, Josef: Didaktik des Geschichtsunterrichtes auf der Oberstufe. Wattwil: Artel 1975.
- Weiss, Josef: Zeitgeschichte auf der Oberstufe. In: Schweizer Schule 56 (1969), 262–292.
- Wiget, Gustav: Schweizergeschichte. Vom Dreiländerbund zum Völkerbund. Frauenfeld: Huber 1921.
- Wirz, Robert: Das Geschichtslehrmittel der zürcherischen Sekundarschulen, wie wir es verlangen müssen. In: SLZ 51 (1906), 203–205.
- Wirz, Robert: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen. 6. umgeänderte Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1926.
- Wunderlin, S.: Geschichtsunterricht und Geschichtsbuch in der Sekundarschule. In: SLZ 76 (1931), 154–156.
- Ziegler, Peter: Neue Wege im Geschichtsunterricht. Ein neues Lehrmittel für die Oberstufe. In: Schulblatt des Kantons Zürich 92 (1977), 13–15.
- Ziegler, Peter: Zeiten, Menschen, Kulturen. Industrialisierung und Soziale Frage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1980.
- Ziegler, Peter: Zeiten, Menschen, Kulturen. Lehrerkommentar. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1990.
- Ziegler, Peter: Zeiten, Menschen, Kulturen. Renaissance, Reformation. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1977.
- Zingg, Hermann: Geschichte schön und eilig serviert. In: Schweizer Schule 61 (1974), 681–683.

2 Darstellungen

- Adamski, Peter: Gruppen- und Partnerarbeiten im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ. 2. Auflage. Schwalbach a. T. 2013.
- Altermatt, Urs: Der Weg der Schweizer Katholiken ins Ghetto. Die Entstehungsgeschichte der nationalen Volksparteien im Schweizer Katholizismus 1848–1919. 3. überarbeitete Auflage. Freiburg 1995.
- Altermatt, Urs: Katholizismus und Moderne. Zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Schweizer Katholiken im 19. Und 20. Jahrhundert. Zürich 1989.

- Andresen, Sabine: Reformpädagogik im Schulbuch. In: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn 2003, 95–116.
- Annen, Martin: Säkularisierung im 19. Jahrhundert. Der Kanton Schwyz als historisches Fallbeispiel. Bern 2005.
- Appius, Stephanie / Nägeli, Amanda: Lehrmittel – mehr als Schulbücher. In: Criblez, Lucien / Müller, Barbara / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik. Zürich 2011, 217–229.
- Arnold, Karl-Heinz / Lindner-Müller, Carola: Kompetenz. In: Horn, Klaus-Peter / Heidemarie Kemnitz / Marotzki, Winfried (et al.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Bad Heilbrunn 2012, 229–231.
- Backus, Irena: Disputationen. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17172.php>, abgerufen 11. Februar 2017].
- Badertscher, Hans: Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus seit 1968. In: Ders. (Hrsg.): Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897–1997. Entstehung, Geschichte, Wirkung. Bern, Stuttgart, Wien 1997, 173–227.
- Barricelli, Michele «The story we’re going to try and tell». Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen. In Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 7 (2008), 140–154.
- Barricelli, Michele: Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht. In: Ders. / Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis Geschichtsunterricht Bd. 2. Schwalbach a. T. 2012, 202–223.
- Barricelli, Michele: Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In: Buchsteiner, Martin / Nitsche, Martin (Hrsg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundigungen. Wiesbaden 2016, 45–68.
- Barricelli, Michele: Thematische Strukturierungskonzepte. In Günther-Arndt, Hilke: Geschichtsmethodik. Handbuch für Sekundarstufe I und II. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen 2012, S. 46–62.
- Bärtschi, Hans-Peter: Gotthardbahn. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D42006.php>, abgerufen 7. März 2017].

- Baumgärtner, Ulrich: Hansjörg Biener: Die Kreuzzüge in Lehrplan und Schulbuch. Eine fachwissenschaftliche, fachdidaktische und politische Analyse bayerischer Geschichtslehrpläne und -bücher des 20. und 21. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), 256–257.
- Becher, Ursula A. J.: Schulbuch. In: Pandel, Hans Jürgen / Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5. erweiterte Auflage. Schwalbach a. T. 2015, 45–68.
- Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie? Stuttgart 1972.
- Bergmann, Klaus: Personalisierung, Personifizierung. In: Ders. / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Annette: Handbuch Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage. Seelze-Velber, 298–300.
- Biener, Hansjörg: Die Kreuzzüge in Lehrplan und Schulbuch. Eine fachwissenschaftliche, fachdidaktische und politische Analyse bayrischer Geschichtslehrpläne und -bücher des 20. und 21. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn 2011.
- Bischof, Franz Xaver: Jesuiten. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D11718.php>, abgerufen 13. September 2016].
- Bischof, Franz Xaver: Kulturkampf. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17244.php>, abgerufen 13. September 2016].
- Blattmann, Lynn: Geschlechterrollen. Kap. 4. Der Bundesstaat und die Geschlechterdualität. / Kap. 5. Die Schweizer Hausfrau. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D15988.php>, abgerufen 22. März 2017].
- Borowsky, Peter / Nicolaysen, Rainer: Politische Geschichte. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Geschichte. Ein Grundkurs. 3. revidierte und erweiterte Auflage. Reinbek bei Hamburg 1998, 527–540.
- Bosche, Anne: Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er bis 1980er-Jahre). Bern 2013 (Bildungsgeschichte und Bildungspolitik 4).
- Braudel, Fernand: Geschichte und Sozialwissenschaften. Die lange Dauer. In: Der.: Schriften zur Geschichte 1. Gesellschaften und Zeit. Stuttgart 1992, 49–87.

- Brendle, Franz: Das konfessionelle Zeitalter. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin 2015.
- Buchbinder, Sascha: Der Wille zur Geschichte. Schweizergeschichte um 1900 – die Werke von Wilhelm Oechsli, Johannes Dierauer und Karl Dändliker. Zürich 2002.
- Burghartz, Susanna: Rosenblatt, Wibrandis. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10805.php>, abgerufen 22. März 2017].
- Bürgi, Markus / Schmid, Bruno: Usterbrand. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16530.php>, abgerufen 17. Februar 2017].
- Bürgi, Markus: Demokratische Bewegung. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17382.php>, abgerufen 27. Juli 2016].
- Bürgi, Markus: Escher, Alfred (vom Glas). In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D3626.php>, abgerufen 15. März 2017].
- Bürgi, Markus: Vögelin, Friedrich Salomon. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D3716.php>, abgerufen 20. Juli 2016].
- Bürgi, Markus: Wirz, Robert: In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D6762.php>, abgerufen 03. August 2016].
- Burke, Peter: Was ist Kulturgeschichte? Frankfurt a. M. 2005.
- Butschek, Felix: Industrialisierung. Ursachen, Verlauf, Konsequenzen. Wien, Köln, Weimar 2006.
- Byland, Max / Hafner, Heinz / Elsasser, Theodor: 150 Jahre Aargauer Volksschule 1835 – 1985. Stuttgart 1985.
- Canonica, Alan: Die Aufhebung der konfessionellen Ausnahmeartikel 1973. Vom «meterhohen Schutt konfessionellen Haders». In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 59 (2009), 423–440.
- Cavelty, Gieri: Auf Fels gebaut. Der Verlag Herder feiert sein 200-jähriges Bestehen. In: NZZ online vom 26.11.2001 [<http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/article7RP0E-1.502806>, abgerufen 3.10.2014].
- Condrau, Flurin: Die Industrialisierung in Deutschland. Darmstadt 2005.

- Criblez, Lucien / Hofstetter, Rita / Magnin, Charles: Einleitung. In: Criblez, Lucien / Jenzer, Carlo / Hofstetter, Rita (et al.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern 1999, 19–38.
- Criblez, Lucien / Hofstetter, Rita: Erziehung zur Nation. Nationale Gesinnungsbildung in der Schule des 19. Jahrhunderts. In: Altermatt, Urs / Bosshart-Pfluger, Catherine / Tanner, Albert (Hg.): Die Konstruktion der Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18. –20. Jahrhundert. Zürich 1998, 167–185.
- Criblez, Lucien: Zwischen Politik und Pädagogik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1933–1945). Bern, Berlin, Frankfurt a. M., New York, Paris, Wien 1995 (Explorationen, Bd. 11).
- Degen, Bernard: Sozialdemokratische Partei (SP). In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17393.php>, abgerufen 9. Februar 2017].
- Degen, Bernard: Soziale Frage. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16092.php>, abgerufen 1. Februar 2017].
- Diehm, Isabell: «Ruhige Entwicklung» – Integration des Neuen. Reformpädagogik und ihr Niederschlag in Zürcher Schulbüchern. In: Tröher, Daniel / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich 2001, 122–149.
- Donat, Sascha: Darstellungsprinzipien. In: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (et al.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach a. T. 2009, 42–43.
- Egloff, Gregor: Myconius, Oswald. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D14127.php>, abgerufen 1. März 2017].
- Engeler, Knut: Geschichtsunterricht und Reformpädagogik. Eine Untersuchung zur Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen der Weimarer Republik. Berlin 2009 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 7).
- Esslinger-Hinz, Ilona / Swika, Anne: Schulpädagogik. Basel 2011.
- Fäh, Robert: Die EDK aus dem Blickwinkel der Innerschweizer EDK (IEDK) LU, NW, OW, SZ, UR, VS, ZG. In: Badertscher, Hans (Hrsg.): Die Schweizerische Konferenz der

- kantonalen Erziehungsdirektoren 1897–1997. Entstehung, Geschichte, Wirkung. Bern, Stuttgart, Wien 1997, 152–155.
- Fees, Konrad: Geschichte der Pädagogik. Ein Kompaktkurs. Stuttgart 2015.
- Feller-Vest, Veronika: Schuler, Fridolin: In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D5400.php>, abgerufen 15. März 2017].
- Freddi, Silvan: Wengi, Niklaus von. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17489.php>, abgerufen 13. Februar 2017].
- Fröhlich, Klaus: Schulbucharbeit. In: Bergmann, Klaus / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Anette (et. al.) (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage. Seelze-Velber 1997, 422–430.
- Fuchs, Eckhardt / Niehaus, Inga / Stoletzki, Almut: Das Schulbuch in der Forschung. Analyse und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen 2014.
- Fuchs, Karin / Messmer, Kurt: Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 59 (2009), 78–100.
- Fuchs, Matthias: «Dies Buch ist mein Acker». Der Kanton Aargau und seine Volksschullesebücher im 19. Jahrhundert. Aarau 2001 (Beiträge zur Aargaugeschichte, Bd. 10).
- Fulda, Daniel: Historiographie. In: Jordan, Stefan: Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, 152–155.
- Furrer, Markus: Die Nation im Schulbuch – Zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und der Gegenwart. Hannover 2004 (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 115).
- Furrer, Markus: Die Schweiz erzählen - Europa erzählen - die Welt erzählen ...: Wandel und Funktion von Narrativen in Schweizer Geschichtslehrmitteln. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 59 (2009), 56–77.
- Furrer, Markus: Nation und Konfession im Schulbuch. In: Zeitschrift für schweizerische Kirchengeschichte, 97 (2003), 123–144.
- Gebauer, S. / Staub, S.: Chronik der Schulstrukturen des Kantons Aargau. (2014, 14. April). [http://www.bildungsgeschichte.uzh.ch/static/prod/bg_files/biz_AG_KX1.pdf, abgerufen 01.10.2014].

- Gebauer, S.; Merz, N.: Grafik der Schulstrukturen des Kantons Schwyz. (2014, 27. Januar).
[http://www.bildungsgeschichte.uzh.ch/static/prod/bg_files/biz_SZ_KX1.pdf,
abgerufen 02.10.2014].
- Gross, Christophe / Notz, Thomas / Stalder, Birgit: Schweizer Geschichtsbuch 1. Von der
Urgeschichte bis zur frühen Neuzeit. Berlin 2011.
- Grunder, Hans-Ulrich: Schulwesen. Schulgesetze und Reformbestrebungen (Kap. 2.1) / Kap
2.2. Kompetenzverteilung zwischen Bund und Kantonen. In: Historisches Lexikon der
Schweiz 1998–2013 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10396.php?topdf=1>,
abgerufen 15. September 2014].
- Gudjons, Herbert / Traub, Silke: Pädagogisches Grundwissen. 11., grundlegend überarbeitete
Auflage. Bad Heilbrunn 2012.
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit
– Projektarbeit. 8. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn 2014.
- Gull, Thomas: Vereine. Kap. 2.6. Frauenvereine. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–
2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D25745.php>, abgerufen 22. März 2017].
- Handro, Saskia / Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Berlin
2011 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis).
- Hardtwig, Wolfgang: Formen der Geschichtsschreibung: Varianten Historischen Erzählens.
In: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichte. Ein Grundkurs. 3. revidierte und
erweiterte Auflage. Reinbek bei Hamburg 1998, 218 –237.
- Hasberg, Wolfgang / Seidenfuss, Manfred: Geschichtsdidaktik historisch. Eine Einführung.
In: Dies. (Hg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und
Geschichtsunterricht nach 1945. Berlin 2008 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit
und Gegenwart, Bd. 6), 13–21.
- Head, Randolph: Unerwartete Veränderungen und die Herausbildung einer nationalen
Identität. Das 16. Jahrhundert. In: Kreis, Georg (Hrsg.): Die Geschichte der Schweiz.
Basel 2015, 192–245.
- Heinze, Carsten: Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung.
Pädagogischer Anspruch. Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn
2011.

- Heinze, Carsten: Historical Textbook Research. Textbooks in Context of Grammar of Schooling. In: Journal of educational media, memory, and society. 2 (2010), 122–131.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze-Velber 2012.
- Henke–Bockschatz, Gerhard: Entdeckendes Lernen. In: Bergmann, Klaus / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Anette (et al.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage. Seelze–Velber 1997, 406–411.
- Herbst, Karin: Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus. Hannover 1977.
- Hericks, Uwe / Kunze, Ingrid: Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2008, 747–778.
- Hermann, Irène: Zwischen Angst und Hoffnung. Eine Nation entsteht (1798–1848). In: Kreis, Georg (Hrsg.): Die Geschichte der Schweiz. Basel 2015, 370–421.
- Heuer, Christian: Personalisierung. In: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (et al.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 2. überarbeitete Auflage 2009, 153–154.
- Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a. M. 2003.
- Horat, Erwin: Anfänge und Entwicklung des Schwyzer Bildungssystems. In: Bucher, Josef; Steinegger, Hans; Zehnder, Otmar: 150 Jahre Lehrerseminar Rickenbach (1856–2006), 12–31.
- Horat, Erwin: Schwyz (Kanton). Kap. 5.2 Die wirtschaftliche Entwicklung / Kap. 5.4 Religion, Bildung und Kultur In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2013 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7385.php?topdf=1>], abgerufen 15. September 2014].
- Hrosch, Regine C.: Die historische Quelle Bild als Problem der Geschichtswissenschaft und der Vermittlung von Geschichte. Oldenburg 2008 (Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft, Heft 9).

- Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: Schulkoordination und Schulreform in der Zentralschweiz. Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz IEDK. Luzern 1985.
- Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Bd. 1–3. Berlin 2011.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 11. Auflage. Berlin 2014.
- Jordan, Stefan: Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik. In: Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History 2 (2005), 274–279.
- Jordan, Stefan: Historismus. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, 171–174.
- Jordan, Stefan: Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. 2. aktualisierte Auflage. Paderborn 2013.
- Jorio, Marco: Ausnahmeartikel. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10388.php>, abgerufen 13. September 2016].
- Jorio, Marco: Geistige Landesverteidigung. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17426.php>, abgerufen 1. März 2017].
- Jorio, Marco: Konzilien. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27674.php>, abgerufen 8. Juni 2017].
- Jung, Michael: Die Geschichtserzählung in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht seit 1900 unter besonderer Berücksichtigung der Volksschule. In: Quandt, Siegfried / Süßmuth, Hans: Historische Erzählung. Göttingen 1982, 104–128.
- Kaufmann, Thomas: Erlöste und Verdammte. Eine Geschichte der Reformation. München 2016.
- Keckeis, Peter: Benziger Verlag 1792–1967. Einsiedeln 1967.
- Kirchhoff, Georg: Von der historischen Katechese zum geschichtlichen Arbeitsbuch. Zum Wandel der Unterrichtsmethodik vom 18. zum 20. Jahrhundert. In: Schönemann, Bernd / Uffelman, Uwe / Voit, Harmut (et al.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens. Weinheim 1998 (Schriften zur Geschichtsdidaktik Bd. 8, 25–38.

- Kley, Martin: Bundesverfassung (BV). Kap. 2.1 und 2.2 Die Bundesverfassung von 1874. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9811.php>, abgerufen 20. Juli 2016].
- Kolmer, Lothar: Geschichtstheorien. Paderborn 2008.
- König, Mario: Zürich (Kanton). Kap. 5.1.2 Siedlungsformen / Kap. 5.2.2 Die relative Dominanz der Industrie (1860–1960) / 5.4.1 Kirchen und Religiosität. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7381.php>, abgerufen 24. Mai 2017].
- Kreis, Georg: Nationalpädagogik in Wort und Bild. Zum Beispiel in der Schweiz. In: Ders: Vorgeschichten zur Gegenwart. Ausgewählte Aufsätze. Bd. 1. Basel 2003, 125–147.
- Kt. Zürich: Der Bildungsrat erneuert die Lehrmittelpolitik. Medienmitteilung des Bildungsrates vom 12.09.2012. [https://www.zh.ch/internet/de/aktuell/news/medienmitteilungen/2012/222_lehrmittelpolitik.html, abgerufen 3.10.2014].
- Kühberger, Christoph / Mitnik, Philipp (Hrsg.): Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich. Innsbruck 2015 (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik – Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 10).
- Kühberger, Christoph: Multimediale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation. In: Heinze, Carsten / Matthes, Eva (Hrsg.): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn 2010, 43–55.
- Kuhlemann, Frank-Michael: Kulturgeschichte in geschichtsdidaktischen Positionen des Kaiserreichs. In: Kuhn, Bärbel / Popp, Susanne: Kulturgeschichtliche Traditionen der Geschichtsdidaktik. St. Ingbert 2011 (Historica et Didactica, Bd. 1), 89–110.
- Kull, Heinz Jakob: Arbeitsschule und Arbeitsprinzip als Aspekte der Reform der Volksschule des Kantons Zürich von 1880 bis 1930. Schulreform als Unterrichtsform - nachgezeichnet anhand der Berichte über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode: eine Lokalstudie. Zürich 2012 [Dissertation Universität Zürich 2011].
- Künzli, Rudolf / Bähr, Konstantin / Fries Anna-Verena (et al.): Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur 1999.
- Künzli, Rudolf / Fries, Anna-Verena; Hürlimann, Werner (et al.): Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim, Basel 2013.

- Künzli, Rudolf: Curriculum und Lehrmittel. In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas (et al.) (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaften. Weinheim, Basel 2009, 134–147.
- Landwehr, Achim / Stockhorst, Stefanie: Einführung in die europäische Kulturgeschichte. Paderborn 2004.
- Landwehr, Achim: Historische Diskursanalyse. Frankfurt a. M. 2008 (Historische Einführungen 4).
- Landwehr, Achim: Kulturgeschichte. Stuttgart 2009.
- Laut, Thomas: Villmergerkrieg, Zweiter. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8911.php>, abgerufen 30. Januar 2017].
- Lehmann, Lukas (Hrsg.): Lehrmittelpolitik. Eine Governance-Analyse der schweizerischen Lehrmittelzulassung. Wiesbaden 2016.
- Leppin, Volker: Die Reformation. Darmstadt 2013.
- Lischer, Markus: Pfyffer, Ludwig (von Altishofen). In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D14468.php>, abgerufen 22. März 2017].
- Ludi, Regula: Orelli [-Rinderknecht], Susanna. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9367.php>, abgerufen 22. März 2017].
- Maissen, Thomas: Geschichte der Schweiz. Baden 2010.
- Maissen, Thomas: Republik. Kap. 2. 19. und 20. Jahrhundert. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9925.php>, abgerufen 28. Juli 2016].
- Manz, Karin / Nägeli, Amanda / Criblez, Lucien: Die Entwicklung der Bildungsstatistik im Kanton Aargau. Im Auftrag des Departements Bildung Kultur und Sport des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaften 2013 [http://www.ife.uzh.ch/research/hbs/forschung/abgeschlosseneprojekte/bildungsstatistik_kimkantonaargau/Bildungsstatistik_KantonAG_131016.pdf, abgerufen 1.10.2014].
- Manz, Karin: Genese und Entwicklung der Realienfächer. In: Dies / Criblez, Lucien (Hrsg.): Schulfächer und Lehrpläne im Wandel – Was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll. Zürich 2018 [in Vorbereitung].

- Manz, Karin: Schulsystem im Wandel. In Tröhler, Daniel / Hardegger, Urs: Zukunft Bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich 2008, 26–38.
- Marcacci, Marco: Realschule. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017
[<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10426.php>, abgerufen 15. Mai 2017].
- Marchal, Guy P.: Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität. Basel 2006.
- Marsden, William E.: The School Textbook. Geographie, History, and Social Studies. London 2001.
- Marti, Sybille: Rezension zu: Ritzer, Nadine: Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse. Bern 2015. In: H-Soz-Kult, 04.04.2016
[<http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-24125>, abgerufen 26.04.2017].
- Martin, Judith: Historische Lebensläufe im Vergleich. Globalhistorische Perspektiven für den historisch-politischen Unterricht. Hamburg 2012.
- Martinez, Matias; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. 9. erweiterte und aktualisierte Auflage. München 1999.
- Mathieu, Nicolas: UNESCO. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016
[<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D30729.php>, abgerufen 6. Oktober 2016].
- Matthes, Eva / Schütze, Silvia: Aufgaben im Schulbuch. Einleitung. In: Dies.: Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn 2011, 9–15.
- Mayer, Ulrich: Handlungsorientierung. In: Bergmann, Klaus / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Anette (et al.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage. Seelze–Velber 1997, 411–416.
- Mayring, Philip: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Hamburg 2007, 468–475.
- Mayring, Philipp / Brunner, Eva: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Fiebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage 2010, 323–333.

- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel 2015.
- Messmer, Kurt: Geschichtsunterricht in der Zentralschweiz: Von der Vaterlandskunde zur historischen Lernwerkstatt. In: Marchal, Guy P.: Geschichte in Zentralschweiz. Forschung und Unterricht. Zürich 1994 (Kleine Reihe des Historischen Seminars der Hochschule Luzern, Bd. 1), 41–89.
- Messmer, Kurt: Vom «Erbe der Väter» zur «Weltgeschichte im Bild». Geschichtsunterricht an den Volksschulen der Zentralschweiz – Standortbestimmung und Perspektiven. In: Erdmann, Elisabeth / Maier, Robert / Popp, Susanne: Geschichtsunterricht international. Bestandesaufnahme und Visionen. Hannover 2006, 181–200.
- Meyer, Helmut: Geschichtsunterricht. Eine praxisnahe Einführung. Zürich 2015.
- Meyer, Helmut: Kappelerkriege. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8903.php>, abgerufen 13. Februar 2017].
- Michler, Andreas: Geschichtsdidaktische Überlegungen des Unterrichtspraktikers Hans Ebeling. In: Dies. (Hg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945. Berlin 2008 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 6), 377–391.
- Möllendorff, Peter von / Rubel, Alexander / Will, Wolfgang / Hattendorff, Claudia: Alexander. In: Der Neue Pauly Supplemente II Online - Band 8: Historische Gestalten. 2015 [http://dx.doi.org/10.1163/2468-3418_dnp08_p8000300, abgerufen 14. September 2016].
- Mooser, Josef: Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Historische Sozialwissenschaft, Gesellschaftsgeschichte. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Geschichte. Ein Grundkurs. 3. revidierte und erweiterte Auflage. Reinbek bei Hamburg 1998, 568–591.
- Mühlestein, Helene: Wie der Krieg in die Schule kam. Der Erste Weltkrieg als didaktische und inhaltliche Herausforderung für Schweizer Schulgeschichtsbücher. In: Norbert Grube / Hoffmann-Ocon, Andreas / De Vincenti, Andrea (Hrsg.): Erster Welt-Krieg, Schule und Volksbildung in der Schweiz. Pädagogisierungsambitionen und – dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance. Zürich 2017 [in Vorbereitung].
- Mühlestein, Helene: Zwischen Reformanspruch und Praxis – Schweizer Schulgeschichtsbücher und ihr Wandel zwischen 1880 und 1930. In: Waldis, Monika /

- Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15». Bern 2017, 99–110.
- Müller, Bertrand: Historismus (Geistesgeschichte). In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27834.php>, abgerufen 14. September 2016].
- Müller, Rudolf: «Lehrmittel können die Schule mehr beeinflussen als Gesetze». In: Doppelpunkt 15 (1997) Heft 2, 14–17.
- Mütter, Bernd: Die Anfänge der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin und ihre Auswirkungen auf den Geschichtsunterricht. In: Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen. Stuttgart 1988, 68–78.
- Mütter, Bernd: Die Entstehung der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin in der Epoche der Weltkriege. Ein Beitrag zur «Kultur der Niederlage» in Deutschland. Oldenburg 2013 (Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft, Bd. 14).
- Mütter, Bernd: Entwicklungslinien geschichtsdidaktischen Denkens in Deutschland während des 19. Jahrhunderts. Geschichtswissenschaft, Geschichtsunterricht, Pädagogik. In: Ders.: Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Weinheim 1995 (Schriften zur Geschichtsdidaktik; Bd. 2), 15–38.
- Nitsche, Martin / Buchsteiner, Martin: Einleitung – Historischer Erzählen und Lernen. In: Buchsteiner, Martin / Nitsche, Martin (Hrsg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundigungen. Wiesbaden 2016, 1–8.
- Noirjean, François: Daguet, Alexandre. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9015.php>, abgerufen 22. Juli 2016].
- O. A.: Meyer, Eduard. In: Deutsche Biographische Enzyklopädie. Berlin, Boston: 2011 [<http://www.degruyter.com/view/DBE/7-5345>, abgerufen 28. September 2016].
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, München 2005.

- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.):
Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel 2004, 783–806.
- Opitz, Peter: Ulrich Zwingli. Prophet, Ketzer, Pionier des Protestantismus. Zürich 2015.
- Osterhammel, Jürgen: «Weltgeschichte»: Ein Propädeutikum. In: Geschichte in Wissenschaft
und Unterricht 56 (2005), 452–480.
- Osterhammel, Jürgen: Weltgeschichte. In: Jordan, Stefan: Lexikon Geschichtswissenschaft.
Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, 320–325.
- Pandel, Hans-Jürgen: Arbeitsformen. In: Bergmann, Klaus / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Anette
(et al.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage. Seelze–Velber
1997, 400–406.
- Pandel, Hans-Jürgen: Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt im neuen
Licht. In: Bernhardt, Markus / Henke-Bockschatz, Gerhard / Sauer, Michael (Hrsg.):
Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und
historisches Lernen. Festschrift Ulrich Mayer. Schwalbach a. T. 2006, 152–168.
- Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen der Wahrnehmung. In: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-
Jürgen / Schneider, Gerhard (et al.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 2. überarbeitete
und erweiterte Auflage. Schwalbach a. T. 2009, 47–48.
- Pandel, Hans-Jürgen: Entwicklung der didaktischen Darstellung: Katechese – Erzählung –
Narrative Rekonstruktion. In: Becher, Ursula / Jeismann, Karl-Ernst:
Geschichtsdarstellung: Determinanten und Prinzipien. Göttingen 1982, 39–42.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach a. T. 2013.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur. In: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider,
Gerhard (et al.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 2. überarbeitete und erweiterte
Auflage. Schwalbach a. T. 2009, 86–87.
- Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht.
Schwalbach a. T. 2010.
- Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht.
4. Auflage. Schwalbach a. T. 2012.
- Pandel, Hans-Jürgen: Sozialformen. In: Bergmann, Klaus / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Anette (et
al.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage. Seelze–Velber 1997,
389–399.

- Pandel, Hans-Jürgen: Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Handro, Saskia / Schönemann, Bernd (Hg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Berlin 2011, 16–37 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 16).
- Peter-Kubli, Susanne: Oechsli, Wilhelm. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27091.php>, abgerufen 22. Juli 2016].
- Pfister, Ulrich: Industrialisierung. In: Jaeger, Friedrich (Hrsg.): Enzyklopädie der Neuzeit Online 2014 [http://dx.doi.org/10.1163/2352-0248_edn_a1828000, abgerufen 30. Januar 2017].
- Pinar, William F. / Borg, Carmel / Mayo, Peter: Curriculum as a Political Text. In: Borg, Carmel / Mayo, Peter: Public intellectuals, radical democracy and social movements: a book of interviews. New York 2007, 77–85.
- Pinar, William F. / Reynolds, William M. / Slattery, Patrick (et al.): Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York 2004 (Studies in the Postmodern Theory of Education).
- Plückhahn, Stephanie: Schulbücher. In: Horn, Klaus-Peter / Kemnitz, Heidemarie / Marotzki, Winfried (et al.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Bd. 3. Stuttgart 2012, 131–132.
- Popkewitz, Thomas S.: Preface: The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution. In: Ders. (Ed.): The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution. New York 1987, ix–x.
- Popkewitz, Thomas S.: The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling. In: Ders. (Ed.): The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution. New York 1987, 1–24.
- Popp, Susanne / Forster, Susanne: Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht. Schwalbach 2003.
- Popp, Susanne: Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung. In: Dies. / Forster, Johanna: Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht. Schwalbach 2003, 68–101.

- Raphael, Lutz: Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart. 2. durchgesehene Auflage. München 2003.
- Raphael, Lutz: Imperiale Gewalt und mobilisierte Nation. Europa 1914–1945. München 2011.
- Raphael, Lutz: Longue durée. In: Jordan, Stefan: Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, 202–204.
- Riemenschneider, Rainer: Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik. Seine Entwicklung seit 1945. In: Bergmann, Klaus / Schneider, Gerhard (Hrsg.): Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980. Düsseldorf 1982, 295–312.
- Ritzer, Nadine: Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse. Bern 2015.
- Ritzer, Nadine: Tell und Dunant oder Ho Chi Minh und Gandhi? Geschichtsunterricht im Zeichen des Kalten Krieges. Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrages an der Konferenz «Die schulische Wissensordnung im Wandel (19. und 20. Jahrhundert) – Schulfächer, Lehrpläne, Lehrmittel 2. und 3. Februar 2017, Universität Zürich, 1–12.
- Rohlfes, Joachim: Ein Herz für die Personengeschichte? Strukturen und Persönlichkeiten in Wissenschaft und Unterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 50 (1999), 305–320.
- Rohlfes, Joachim: Formen und Massstäbe der Darstellung im Schulgeschichtsbuch. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 40 (1989), 597–617.
- Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. 3. erweiterte Auflage. Göttingen 2010.
- Rohlfes, Joachim: Geschichtserzählung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 48 (1997), 736–743.
- Rohlfes, Joachim: Industrialisierung / Industrielle Revolution. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/6 (2001), 332–345.
- Rohlfes, Joachim: Schulgeschichtsbücher. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 45 (1994), 460–465.
- Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln, Weimar, Wien 2013.

- Rutschmann, Verena: Die Kinderbuchproduktion von drei Schweizer Verlagen. In: Müller, Heidy Margrit (Hrsg.): Dichterische Freiheit und pädagogische Utopie. Studien zur Schweizer Jugendliteratur. Bern 1998, 9–39.
- Rutschmann, Verena: Fortschritt und Freiheit. Nationale Tugenden in historischen Jugendbüchern der Schweiz seit 1880. Zürich 1994.
- Rutschmann, Verena: Kinder- und Jugendliteratur. Kap. 2. Nationale Identität und Öffnung im 20. Jahrhundert. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10473.php>, abgerufen 29. Juli 2016].
- Sallmann, Martin: Protestantismus. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D28700.php>, abgerufen 17. Februar 2017].
- Sallmann, Martin: Zwinglianismus. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D11420.php>, abgerufen 1. März 2017].
- Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methode. 10. aktualisierte und erweiterte Auflage. München 2012.
- Scandola, Pietro: «Schule und Vaterland». Zur Geschichte des Geschichtsunterrichts in den deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern. Bd. 1-3. Bern 1986.
- Schellenberg, M. / Ruoss, T. / Hösli, M.: Grafik der Schulstrukturen des Kantons St. Gallen. 2015 [http://www.bildungsgeschichte.uzh.ch/static/prod/bg_files/biz_SG_KX1.pdf, abgerufen 3.12.2016].
- Scheller, Hans Ulrich: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen. Ein Beitrag zur Geschichte des Geschichtsunterrichts und der volkstümlichen Historiographie. Zürich 1973.
- Schissler, Hannah: Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt. In: APUZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 1–2 (2005), 33–39.
- Schmale, Wolfgang / Ehmer, Josef: Soziale Frage. In: Jaeger, Friedrich (Hrsg.): Enzyklopädie der Neuzeit Online 2014 [http://dx.doi.org/10.1163/2352-0248_edn_a3966000, abgerufen 30. Januar 2017].
- Schmid, Arthur: Die EDK aus der Sicht der Nordwestschweizerischen EDK (NW EDK) AG, BE, BL, BS, FR, LU, SO. In: Badertscher, Hans (Hrsg.): Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897–1997. Entstehung, Geschichte, Wirkung. Bern, Stuttgart, Wien 1997, 156–159.

- Schneider, Gerhard: Bemerkungen zur Rolle der grossen Persönlichkeiten im Geschichtsunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Bosch, Michael (Hrsg.): Persönlichkeit und Struktur in der Geschichte. Historische Bestandesaufnahme und didaktische Implikationen. Düsseldorf 1977, 96–124.
- Schneider, Gerhard: Der Geschichtsunterricht in der Ära Wilhelms II. In: Bergmann, Klaus / Schneider, Gerhard (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Düsseldorf 1982, 132–189.
- Schneider, Gerhard: Zur Geschichte der Quellennutzung im Geschichtsunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Donauwörth 1975, 9–57.
- Schnyder, Caroline: Reformation. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13328.php>, abgerufen 7. Februar 2017].
- Schnyder, Caroline: Reformation. Stuttgart 2008.
- Scholle, Dietrich: Schulbuchanalyse, in: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Anette (et. al.) (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage. Seelze-Velber 1997, 369–377.
- Schönemann, Bernd / Thünemann, Holger: Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach a. T. 2010.
- Schöner, Alexander: Die Eichstädter Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen. In: Schreiber, Waltraud / Schöner, Alexander / Sochatzy, Florian: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart 2013, 66–90.
- Schorn-Schütte, Luise: Die Reformation. Vorgeschichte – Verlauf – Wirkung. 4. aktualisierte Auflage. München 2006.
- Schreiber, Waltraud / Schöner, Alexander / Sochatzy, Florian: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart 2013.
- Schreiber, Waltraud: Förderung der Kompetenzentwicklung durch Geschichtsschulbücher. Grundlegende Überlegungen und Ansätze für eine kategoriale Erschliessung. In: Dies. / Schöner, Alexander / Sochatzy, Florian: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart 2013, 158–170.

- Schreiber, Waltraud: Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung. In: Schreiber, Waltraud / Schöner, Alexander / Sochatzy, Florian: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart 2013, 38–123.
- Schreiber, Waltraud: Sich in der Zeit zurechtfinden. Zwischen Daten pauken und historischer Orientierungskompetenz. In: Dies. / Gruner, Carola (Hrsg.): Raum und Zeit. Orientierung durch Geschichte. Neuried 2009, 21–36 (Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht, Bd. 7).
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren: Kantonale Schulstrukturen in der Schweiz und im Fürstentum Lichtenstein 2016/2017. Bern 2016
[<http://edudoc.ch/record/123394/files/17.pdf>, abgerufen 15. Mai 2017].
- Schwerdt, Ulrich: Unterricht. In: Keim, Wolfgang / Schwerdt, Ulrich: Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt a. M. 2013, 949–1009.
- Seixas, Peter: In Search of Narrative Plausibility. In: Public History Weekly 4 (2016) 41
[<https://public-history-weekly.degruyter.com/1-2013-9/4-2016-41/in-search-of-narrative-plausibility/>, abgerufen 8. Dezember 2016].
- Sigel, Dorothea / Ley, Anne / Bleckmann, Bruno: «Achilleus». In: Cankik, Hubert / Schneider, Helmuth / Landfester, Manfred: Der Neue Pauly. 2015
[http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_dnp_e102220, abgerufen 14. September 2016].
- Späni, Martina: Die Entkonfessionalisierung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. In: Criblez, Lucien / Jenzer, Carlo / Hofstetter, Rita (et al.) (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Wien 1999, 297–323.
- Späni, Martina: Die Heimat durch das Auge der Kunst erleben – nationalpädagogische Bilderprogramme für die Schulen der Schweiz. In: Ritzi, Christian / Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Kunst- und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland. Baltmannsweiler 1998, 38–59.
- Späni, Martina: Eberhard, Gerold. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016
[<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8204.php>, abgerufen 22. Juli 2016].
- Staehelin, Heinrich: Aargau. Kap. 5 Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur im 19. und 20. Jahrhundert. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7392.php>, abgerufen 24. Mai 2017].

- Stein, Gerd: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Kastellaun 1977.
- Stillhart, Thomas: Regionale Bildungspolitik zwischen Autonomie und Kooperation. Festschrift zum 40-jährigen Bestehen der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK). Aarau 2005.
- Stöver, Bernd: Der Kalte Krieg 1947–1991: Geschichte eines radikalen Zeitalters. München 2007.
- Studer, Brigitte: Fabrikgesetze. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13804.php>, abgerufen 9. Februar 2017].
- Summermatter, Stephanie: Luginbühl, Rudolf. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D32164.php>, abgerufen 16. Mai 2017].
- Sutter, Beatrice: Bildung 1700–2000. In: Historischer Verein des Kantons Schwyz: Geschichte des Kanton Schwyz, Bd. 5. Zürich 2012, 209–241.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Natur. In: Keim, Wolfgang / Schwerdt, Ulrich: Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt a. M. 2013, 425–448.
- Thiel, Ulf: Was heisst und zu welchem Ende studiert man historische Geschichtsdidaktik? In: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 8 (2015), Heft 2, 36–53.
- Tilly, Richard H.: Industrialisierung als historischer Prozess. In: Institut für Europäische Geschichte (Hrsg.): Europäische Geschichte Online (EGO) 2010 [<http://ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/industrialisierung/richard-h-tilly-industrialisierung-als-historischer-prozess>, abgerufen 1. Februar 2017].
- Todt, Sabine. Lingustic Turn. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichte. Ein Grundkurs. 3. revidierte und erweiterte Ausgabe. Hamburg 2007, 178–198.
- Tröhler / Oelkers: Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich 2001.
- Tröhler, Daniel / Oelkers, Jürgen: Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn 2005, 95–107.

- Tröhler, Daniel: Politischer Liberalismus und staatlicher Lehrmittelverlag? In: Ders. / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich 2001, 10–42.
- Tyack, David / Tobin, William: The «Grammar» of Schooling. Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal 31 (1994), 453–479.
- Ullrich, Heiner: Kindorientierung. In: Keim, Wolfgang / Schwerdt, Ulrich: Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt a. M. 2013, 379–405.
- Venezky, Richard L.: Textbooks in School and Society. In: Jackson, Philip W. (Ed.): Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association. New York, Toronto 1992, 436–461.
- Veyrassat, Béatrice: Industrialisierung. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13824.php>, abgerufen 30. Januar 2017].
- Veyrassat, Béatrice: Industrielle Revolution. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13825.php>, abgerufen 30. Januar 2017].
- Vogel, Matthias: Das Schweizerische Schulwandbilder Werk und die Kunst der Schweiz 1935–1995. In: Bundesamt für Kultur (Hrsg.): Kunst zwischen Stuhl und Bank. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935–1995, 11–37.
- Vogler, Günther: Probleme einer Periodisierung von Geschichte. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Geschichte. Ein Grundkurs. 3. revidierte und erweiterte Auflage. Reinbek bei Hamburg 1998, 253–263.
- Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 3. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Schwalbach a. T. 2012.
- Volkman, Laurenz: New Historicism. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. 4. Auflage. Stuttgart, Weimar 2008, 540–542.
- Von Borries, Bodo: Problemorientierter Geschichtsunterricht. Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik. Stuttgart 1980.
- Von Greyerz, Kaspar / Bischof, Franz Xaver: Konfessionalismus. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D43511.php>, abgerufen 6. September 2016].

- Walz, Rainer: Didaktik und Theorie der Geschichte. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichte. Ein Grundkurs. 3. revidierte und erweiterte Auflage. Hamburg 2007, 766–795.
- Wecker, Regina: Neuer Staat – neue Gesellschaft. Bundesstaat und Industrialisierung (1848 – 1914). In: Kreis, Georg (Hrsg.): Die Geschichte der Schweiz. Basel 2015, 431–481.
- Weichlein, Siegfried: Politische Geschichte. In: Jordan, Stefan: Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, 238–241.
- Westbury, Ian: Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum? In: Ders. / Hopmann, Stefan / Riquarts, Kurt: Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition. London 2000, 15–39.
- White, Hayden: Das Problem der Erzählung in der modernen Geschichtstheorie. In: Rossi, Pietro (Hrsg.): Theorie der modernen Geschichtsschreibung. Frankfurt a. M. 1987, 57–106.
- White, Hayden: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt a. M. 1991.
- White, Hayden: Trope. In: Jordan, Stefan: Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, 291–294.
- Wiater, Werner: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Ders. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandesaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn 2003, 11–21.
- Wiater, Werner: Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn 2005, 41–63.
- Wiater, Werner: Unterrichtsprinzipien. 6. überarbeitete Auflage. Donauwörth 2014.
- Winzeler, Christoph: Konfessioneller Friede. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27306.php>, abgerufen 6. September 2016].
- Wyser, Alfred: Dietschi, Peter. In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2016 [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27542.php>, abgerufen 26. Juli 2016].
- Zala, Sacha: Krisen, Konfrontation, Konsens (1914–1949). In: Kreis, Georg (Hrsg.): Die Geschichte der Schweiz. Basel 2015, 490–539.

Ziegler, Peter: Aus der Geschichte des Lehrmittelverlages. In: Fuchs, Robert / Länzlinger, Robert / Ziegler, Peter: 1851–2001: 150 Jahre Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Zürich 2001, 14–31.

Ziegler, Peter: Lehrmittel im Wandel. In: Fuchs, Robert / Länzlinger, Robert / Ziegler, Peter: 1851–2001: 150 Jahre Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Zürich 2001, 33–59.

Ziegler, Peter: Linth (Fluss). In: Historisches Lexikon der Schweiz 1998–2017
[<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8770.php>, abgerufen 7. März 2017].

3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Halter, Eugen: Vom Strom der Zeiten. Geschichtsbuch für Sekundarschulen. 1. Auflage der Neubearbeitung. Teil II. St. Gallen: Fehr 1965, 27.

Abbildung 2:

Hakios, A. / Rutsch, W.: Welt- und Schweizergeschichte. Verbindliches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich. Bd. 1. 3. umgearbeitete Auflage. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1962, 163.

Abbildung 3:

Ziegler, Peter: Zeiten, Menschen, Kulturen. Renaissance, Reformation. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1977, 136.

Abbildung 4:

Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild 7. Lehrmittel für den Geschichtsunterricht an Volksschulen. 2. Auflage. Solothurn: NW-Kommission für Geschichtsunterricht und Kantonaler Lehrmittelverlag Solothurn 1978, 41.

VI Anhang

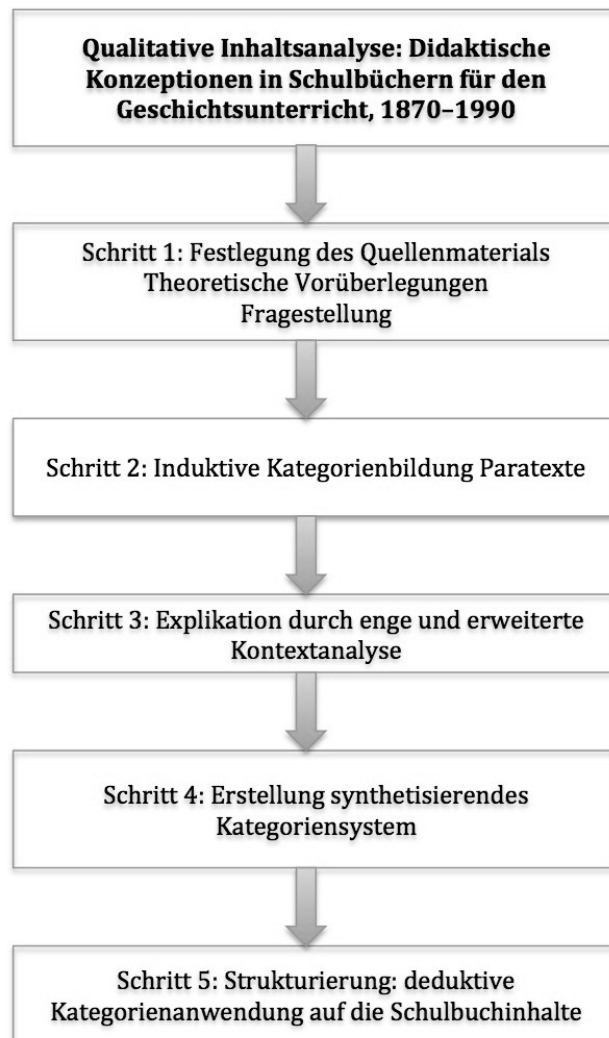
Anhang 1: Alphabetisches Verzeichnis der Autoren mit Kurzbiographie

Autor⁷⁸⁷	Kt.	Kurzbiographie
Burkhard, Ernst	AG	Autor eines Lehrmittels, das in mehreren kantonalen Versionen publiziert wurde, schrieb auch Artikel in der Schweizer Lehrerzeitung, keine weiteren biographischen Angaben bekannt
Daguet, Alexandre	AG	Lehrer, Direktor des Freiburger Lehrerseminars, ab 1866 Professor für Geschichte und Archäologie Universität Neuenburg
Dietschi, Peter	AG	Gymnasiallehrer für Griechisch
Eberhard, Gerold	AG	Sekundarlehrer, bekannter Autor für Schulbücher in verschiedenen Kantonen
Erziehungsrätliche Kommission	ZH	Keine weiteren Angaben bekannt
Fischer, Ernst	AG	Bezirksschullehrer, durch Wettbewerb ermittelt
Fricker, B.	AG	Keine biographischen Angaben bekannt.
Gubler, Heinrich	ZH	Keine biographischen Angaben bekannt, vermutlich Sekundarlehrer, überarbeitet zusammen mit Specker das Lehrmittel von Wirz in den 1930er-Jahren
Hafner, Theodor	SZ	Sekundarlehrer in Zug
Hakios, A.	ZH	Sekundarlehrer, durch Wettbewerb ermittelt, bildete Autorenteam mit W. Rutsch
Halter, Eugen	SZ	Keine biographischen Angaben bekannt
Hartmann, Max	ZH	Keine biographischen Angaben bekannt
Helg, J.	SZ	Reallehrer in Rorschach SG
Hunziker, J.	AG	Seminarlehrer am Lehrerseminar Wettingen AG
Keller, F.	AG	Direktor des Lehrerseminars Wettingen AG
Luginbühl, Rudolf	AG	Sekundarlehrer, später Professor für Geschichte an der Universität Basel
Marty, Johann Baptist	SZ	Direktor des Lehrerseminars 1870–1885, geht nach seiner Amtszeit als Seelsorger in die Aargauer Gemeinde Wettingen
Meyer, Helmut	ZH	Historiker, Gymnasiallehrer, Dozent für Geschichtsdidaktik
Müller, Johann	ZH	Für kurze Zeit Lehrer am Seminar Küsnacht, später Professor für Alte Geschichte an der Universität Zürich, bildet Autorenteam mit Friedrich Salomon Vögelin
Müller, Otto	AG	Vermutlich Lehrer im Kanton Aargau, keine biographischen

⁷⁸⁷ Die Hinweise zu den einzelnen Autoren stammen entweder aus den Titelei oder Vorwörtern der jeweiligen Schulbücher oder werden in der ersten Nennung in Teil II belegt.

		Angaben bekannt.
Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz	AG	Gremium bestehend aus Historikern, teilweise auch in der fachdidaktischen Lehrpersonenausbildung tätig
Oechsli, Wilhelm	ZH	Lehrer an der höheren Töchterschule in Zürich, später Professor für Schweizer Geschichte an der ETH Zürich und Universität Zürich
Rutsch, W.	ZH	Sekundarlehrer, durch Wettbewerb ermittelt, bildete Autorenteam mit A. Hakios.
Schneebeli, Peter	ZH	Mitautor von Helmut Meyer, keine biographischen Angaben bekannt
Specker, Alfred	ZH	Keine biographischen Angaben bekannt, vermutlich Sekundarlehrer, Nebenantor bei Wirz.
Suter, E.	AG	Fortbildungslehrer in Fahrwangen AG
Thurnherr, Markus	SZ	Keine biographischen Angaben bekannt
Troxler, J.	SZ	Reallehrer in Luzern
Vögelin, Friedrich Salomon	ZH	Geschichtslehrer am Seminar Küsnacht, später Professor für Kunst- und Kulturgeschichte an der Universität Zürich, politisch tätig in der Demokratischen Bewegung sowohl auf kantonaler wie nationaler Ebene, bildet Autorenteam mit Johann Jakob Müller
Wirz, Robert	ZH	Sekundarlehrer, Präsident der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich, politisch tätig in der Sozialdemokratischen Partei sowohl auf kantonaler wie nationaler Ebene
Ziegler, Peter	ZH	Sekundarlehrer, Historiker, Dozent für Geschichtsdidaktik

Anhang 2: Projektorientiertes Analyseraster der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring



Anhang 3: Synthetisierendes Kategoriensystem für die Auswertung der Schulbuchinhalte

Kategorie	Unterkategorie	Kommentar
1. Darstellungsprinzipien		Wie ist das Schulbuch aufgebaut? Nach welchen Darstellungsprinzipien sind die relevanten thematischen Bereiche strukturiert? Welche thematischen Bereiche untersuche ich weiter?
2. Wandel der Lehrmittel		Was wird im Schulbuch zum Thema erzählt?
	2.1. Die Zeit der Wissenschaft	Was wird zwischen 1870 und 1970 erzählt?
	2.2. Niederschlag Reformpädagogik	Wie wirken sich Kindorientierung und Altersangemessenheit auf die Inhalte aus? Veränderungen durch entwicklungspsychologische Begründungen ca. 1940-1970
	2.3. Konstruktivistische Wende um 1970	Wie verändert sich die Erzählung durch die konstruktivistische Wende?
3. Didaktische Gestaltung		Ausgehend von Erzählung – Linguistic Turn
	3.1. Wissenschaftsorientierung / Erzählmuster	Wissenschaft / Sage Politische Geschichte Kulturgeschichte Sozialgeschichte
	3.2. Welt- und Schweizergeschichte	Umsetzung? Was am Thema ist die Welt? Was am Thema ist die Schweiz?
	3.3. Personalisierung	Wer sind die Persönlichkeiten? Wie bestimmen sie den Plot? Wie verändern sich die Erzählungen nach 1970?
	3.4. Selbsttätigkeit	Umsetzung Repetition Umgang mit Illustration
4. Nation und Kanton		
	4.1. nationalpädagogische Inhalte (Thema: Reformation, Industrialisierung)	Verändert sich die Erzählung der Nation? Wirken zeitgenössische Einflüsse?
	4.2. konfessionelle Standpunkte	Welche Unterschiede in den thematischen Erzählungen zwischen den Kantonen werden ersichtlich? Welchen Zusammenhang haben diese mit der Konfession? Gibt es einen Wandel in den konfessionellen Erzählungen?